

Der Einsatz ‚diskursiver Landeskunde‘ an chinesischen Universitäten: Potenziale für die Sprach- und Lehrendenbildung

Ein reflektierender Praxisbericht mit Evaluation¹

Jiayi Wang

Abstract: ‚Kulturbezogenes Lernen‘ ist ein wichtiger Bestandteil der Fremdsprachendidaktik. Im Hinblick auf die aktuellsten Qualifikationsziele des Germanistikstudiums in China besteht Reformbedarf für die Lehre der Landeskunde. Der vorliegende Beitrag beschreibt spezifische Hintergründe und begründet Potenziale des Einsatzes ‚diskursiver Landeskunde‘ im chinesischen universitären Landeskundeunterricht. Mit einem Unterrichtsversuch soll geprüft werden, inwieweit die Prinzipien ‚diskursiver Landeskunde‘ geeignet sind, die ‚Diskursfähigkeit‘ der Studierenden zu fördern und sich den Qualifikationszielen des Studiums anzunähern (32 Studierende im 5. Semester, Sprachniveau A2–B1). Die Evaluation der Lehrenden sowie die der Studierenden zeigt, wie jede Gruppe den Ansatz aus ihrer eigenen Perspektive einschätzt. Die Bedeutung des neuen Ansatzes für die Qualifikation der Deutschlehrenden in China wird angesprochen.

Schlagwörter: Landeskunde, Diskursfähigkeit, Hochschulbildung, Lehrerbildung

Abstract: 'Culture-based learning' is an important part of foreign language teaching. With regard to the latest qualification objectives of German Studies in China there is a need for reform in the teaching of cultural studies. The paper describes specific backgrounds and gives reasons for using the potential of the 'discursive approach' to reach the qualification objectives of German Studies in China. The teaching example (32 students, 5th semester, language levels A2–B1) examines the extent to which principles of the 'discursive approach' are suitable for promoting the students' discourse competencies in order to reach the qualification objectives of their studies. The evaluations of teachers and students assess this approach from their own perspective. The importance of the new approach for the qualification of German language teachers in China is addressed.

Keywords: cultural studies, discourse competencies, higher education, teacher training

¹ Die Autorin bestätigt, dass sie alle erforderlichen Einwilligungen eingeholt hat und die geltenden Datenschutzrichtlinien während ihres Arbeitsprozesses vollumfänglich respektiert hat. Sie übernimmt die persönliche Verantwortung für die Einhaltung dieser Bestimmungen.



1 Ausgangslage

„Landeskunde“ oder „Kulturbezogenes Lernen“ ist heutzutage ein wichtiger Gegenstandsbereich sowohl in der DaF-Didaktik wie auch in der Lehrendenausbildung (vgl. z. B. Altmayer 2023; Fornoff & Koreik 2020). Die zunehmende Bedeutung kulturwissenschaftlicher Forschungsansätze im DaF-Kontext, darunter z. B. die „diskursive Landeskunde“ (Altmayer 2004, 2023), führt seit der Jahrtausendwende zu einem veränderten Verständnis über den Gegenstand bzw. die Ziele der Landeskunde. Nach dem Modell der „diskursiven Landeskunde“ ist im Landeskundeunterricht nicht die deutsche Kultur, sondern die Kultur des deutschen Diskurses der Unterrichtsgegenstand. Damit sollen „die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung“ (Altmayer 2017: 12) im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. In der Praxis wird „Diskursfähigkeit“ als Lernziel zunehmend in den Vordergrund gerückt (vgl. Altmayer et al. 2016). Neben Sprachkompetenz wird in diesem Ansatz u. a. die „kritisch-reflexive Dimension“ (Altmayer 2023: 31) stark berücksichtigt und gefördert.

In China ist die Lehre der Landeskunde zwar seit langem ein fester Bestandteil des Germanistikstudiums, jedoch dominieren im Unterricht bis heute, abgesehen von vereinzelt Plädoyers für eine Umorientierung der Ansätze und der Lernziele in der Unterrichtspraxis (vgl. z. B. Li & Lian 2024), immer noch die eher traditionell-faktenorientierten Ansätze. Im Landeskundeunterricht wird vor allem Wissen über Deutschland präsentiert². Da viele Fakten vermittelt werden sollen, ist die Unterrichtssprache überwiegend Chinesisch und es fehlt (im Deutschen) oft eine aktive sprachliche Teilnahme bzw. Auseinandersetzung mit den Inhalten. Dieser relativ passive Erwerb von Deutschlandwissen kann den aktuellsten Anforderungen der im Rahmenplan³ festgeschriebenen Qualifikationsziele des Germanistikstudiums nicht vollständig gerecht werden, denn die Fähigkeit „kritischen und kreativen Denkens“ (Arbeitsgruppe des Faches Deutsch 2018: 30) der Studierenden wird zunehmend in den Vordergrund der Qualifikationsziele gestellt, und dies soll in die Unterrichtspraxis besser integriert werden (Liu 2020: 4).

Ausgehend von dieser Situation soll im hier folgenden Unterrichtsversuch geprüft werden, inwieweit die Prinzipien „diskursiver Landeskunde“ geeignet sind, die „Diskursfähigkeit“ der Studierenden zu fördern und sich den Qualifikationszielen des Rahmenplans anzunähern. In Anlehnung an die

² An der Zhejiang International Studies University beispielsweise richtet sich der Landeskundeunterricht an Studierende im 5. Semester (Sprachniveau zwischen A2–B1). Im Unterricht geht es hauptsächlich um die Vermittlung von Grundkenntnissen über die deutschsprachigen Länder, einschließlich deren Geographie, Geschichte und Kultur. Um möglichst einen umfangreichen Einblick in deutschsprachige Länder zu vermitteln, stützt sich der Unterricht thematisch hauptsächlich auf das Lehrwerk *Dreimal Deutsch* (Matecki 2016) aus dem Klett-Verlag. Außerdem spielt u. a. das Lehrwerk *Deutschland mit vielfältigen Gesichtern: Landeskunde Deutschland für Anfänger* (《德国国情面面观——德国概况入门》) (Gui 2022) als zusätzliche Lektüre ebenso eine Rolle. Themen werden oft im Plenum von den Lehrenden oder von Studierenden vorgetragen. Zudem sind Themen oft nicht wirklich auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Studierenden bezogen, sodass die Studierenden scheinbar wenig motiviert, passiv zuhören.

³ Der Rahmenplan für das Studium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten (auf Chin. 《课程指南》 *Kecheng Zhinan*) wurde zusammengestellt von der Arbeitsgruppe des Faches Deutsch im Auftrag des *Advisory Committee of Foreign Language Teaching in Higher Education*. Er beschreibt das Qualifikationsziel der Studierenden sowie die Anforderungen didaktisch-methodischer Prinzipien und bietet damit Anhaltspunkte für die Gestaltung des Unterrichts, für die Erstellung von Lehrmaterialien sowie für die Durchführung der Prüfungen. Das im Leitfaden festgeschriebene Qualifikationsziel dient als „Orientierungskompetenz“ für das Germanistikstudium landesweit in China.

Hinweise zur Materialsammlung ‚Mitrede: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ (Altmayer et al. 2016: 15) betrachte ich Diskursfähigkeit in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls auf drei Ebenen: 1) die Fähigkeit, Bedeutungen sprachlich zuzuschreiben; 2) die Fähigkeit, Bedeutungskonstruktionen sprachlich zu erweitern und 3) die Fähigkeit, Bedeutungskonstruktionen zu hinterfragen.

Die begleitende Untersuchung orientiert sich aufgrund der geschilderten Problematiken an drei Fragestellungen:

- 1) Wie kann die ‚diskursive Landeskunde‘ im Unterricht methodisch umgesetzt werden?
- 2) Wie wird dieser Ansatz von den Lehrenden und den Studierenden evaluiert?
- 3) Wie ist dessen Relevanz für die Qualifikation angehender Deutschlehrender?

2 Unterrichtsversuch

In diesem Kapitel wird eine Unterrichtsreihe zum Einsatz eines Films nach den Prinzipien ‚diskursiver Landeskunde‘ präsentiert. Das Unterrichtskonzept wurde an der Zhejiang International Studies University mit 32 Studierenden im 5. Semester (mit Sprachniveau zwischen A2–B1) in drei Phasen über sechs Unterrichtseinheiten umgesetzt.

2.1 Filmauswahl und Vorüberlegungen

Unter Berücksichtigung der methodisch-didaktischen Prinzipien bei der Materialiensuche (vgl. Altmayer et al. 2016) habe ich den Dokumentarfilm *Deutschland – wie wir leben*⁴ (vgl. Terra X 2016) ausgesucht. Der Film beschäftigt sich inhaltlich mit einem klassischen Diskurs zum kulturellen Muster ‚der Deutschen‘, zu dem die Studierenden aufgrund ihres Germanistikstudiums bzw. aus individuellen Vorkenntnissen Bedeutungen zuschreiben sollen. Außerdem bieten Inhalt und Form des Dokumentarfilms eine Überschneidung zwischen realen und fiktiven Teilen, von Fakten und Erzählungen, von authentischen Personen und Schauspieler:innen. Somit präsentiert der Film ein breites Spektrum an Themen im Umkreis von Kultur, Identität und Gesellschaft und gibt nicht nur einen guten Einblick in das heutige Deutschland, sondern zeigt auch vielfältige Diskurse und Perspektiven zu ‚den Deutschen‘. Darüber hinaus hat der Film deutsche und chinesische Untertitel, damit ist der Film sprachlich niveaugerecht für die Studierenden aufbereitet. Die Unterrichtssprache ist Deutsch, aber ein Rückgriff auf Chinesisch war erlaubt.

Beim Konzipieren des Unterrichts wurden vor allem zwei Fragen in die Überlegungen mit einbezogen: 1) Was ist an diesem Film besonders geeignet, um zu einer sprachlichen Auseinandersetzung zu motivieren? und 2) Wie soll dieser Film eingesetzt werden, damit er zum Lernziel der Förderung der ‚Diskursfähigkeit‘ beitragen kann?

⁴ Der Film *Deutschland, wie wir leben* hat drei Teile, die sich thematisch jeweils mit ‚unseren Menschen‘, ‚unseren Schätzen‘ und ‚unserer Ernährung‘ beschäftigen. Für die Unterrichtsreihe beschränkte ich mich auf den ersten Teil ‚unsere Menschen‘. In diesem Teil handelt es sich um eine aus statistischen Daten ‚errechnete‘ fiktive Person – Thomas Müller. Er verkörpert einen ‚Durchschnittsdeutschen‘. Im Film wird versucht darzustellen, wie der Alltag von einem ‚Durchschnittsdeutschen‘ aussieht.

Die Antwort auf die erste Frage bot schon das Thema des Films *Deutschland – wie wir leben*. Es gehört zum Deutschunterricht, Stereotype zu reflektieren, so auch Annahmen über ‚die Deutschen‘ bzw. Zuschreibungen zu ‚den Deutschen‘. Ziel der Diskussion war nicht die Darstellung wie ‚die Deutschen‘ sind, sondern es ging darum, den Studierenden aufzuzeigen, wie in deutschsprachigen Diskursen über ‚die Deutschen‘ gesprochen und diskutiert wird.

Bezüglich der zweiten Frage, wie der Film eingesetzt werden sollte, musste festgelegt werden, was die ‚Diskursfähigkeit‘ im Unterricht ausmacht und nach welchen Kategorien eine Diskussion über ‚die Deutschen‘ erfolgen soll. Die ‚Diskursfähigkeit‘ bedeutet hier vor allem die Fähigkeit, sich sprachlich mit den Filminhalten über ‚die Deutschen‘ auseinanderzusetzen. Die ‚Diskursfähigkeit‘ wurde für diese Arbeit auf drei Teilkompetenzen (siehe Abschnitt 1) beschränkt und im Unterricht ebenso in drei Schritten gefordert: nämlich die Bedeutungskonstruktion ‚der Deutschen‘ wahrzunehmen, auszuhandeln und zu reflektieren. Dadurch sollen die Studierenden im Unterricht Gelegenheit bekommen, Zuschreibungen abzuwägen, eigene Vorannahmen im Unterricht infrage zu stellen und sich neu zu positionieren. Durch solche individuellen Prozesse sollte eine kritische Fragehaltung zum Denkmuster ‚der Deutschen‘ ausgebildet werden. Diese Vorgehensweise sollte allmählich zu einem veränderten Verständnis von Sprache, Sprachgebrauch und Kultur führen – Letzteres ließ sich aber nicht in einer Unterrichtsreihe realisieren und galt daher nicht als Ziel des vorliegenden Unterrichtsversuchs. Diese drei Schritte wurden genau in klassischen didaktischen „Dreischritten“ (Lay 2009: 116) beim Filmeinsatz integriert, nämlich vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen. Dies lässt sich mit dem Unterrichtskonzept veranschaulichen (Anhang 1). Die Unterrichtsreihe umfasste sechs Unterrichtseinheiten und wurde in drei Phasen eingeteilt, die im Folgenden genauer beschrieben werden.

2.2 Durchführung

2.2.1 Vor dem Sehen

Eine Woche vor dem Unterricht mussten die Studierenden anhand der von mir gegebenen Leitfragen (Anhang 2, Arbeitsblatt 1) bezüglich des Alltags, des Charakters sowie der Werte von Deutschen ihre bisherigen Kenntnisse abrufen. Dabei wurden die Studierenden aufgefordert aufzuschreiben, wie sie ‚die Deutschen‘ wahrgenommen haben. Aus den Aussagen wurden die am häufigsten erwähnten Aussagen ausgewählt; das Arbeitsblatt 2 (Anhang 2) zeigt die häufigsten Aussagen. Diese wurden im Unterricht zur Einführung des Films benutzt.

Mit den obigen am häufigsten erwähnten Beschreibungen wurde im Unterricht eine Diskussionsrunde vor dem Filmanschauen veranstaltet. Es wurden die Fragen diskutiert, ob diesen Beschreibungen zuzustimmen ist und wie man zu diesen Aussagen gekommen ist. Drei Ziele waren mit dieser Diskussionsrunde verbunden. Zum einen wurden die Studierenden dazu eingeladen, ihr persönliches Verständnis ‚der Deutschen‘ zu formulieren, zum zweiten wurden sie angeregt, dieses eigene Verständnis zu reflektieren. Dazu wurden im Plenum zwei Fragen diskutiert: *Gibt es überhaupt eine einheitliche Beschreibung, wie die Deutschen sind? Warum gab es Unterschiede bei den*

Beschreibungen? Abschließend bildeten diese Aussagen einen Kontrast zu dem, was im Film dargestellt worden ist.

2.2.2 Während des Sehens

Im Anschluss daran wurden die Studierenden in 3er-Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe durfte eine der obigen Aussagen (Anhang 2, Arbeitsblatt 2) aussuchen und mit diesem Bezug den Film anschauen. Während des Anschauens sollten sie sich mit den Aussagen auseinandersetzen, und zwar anhand der leitenden Fragen: 1) ob der Film dazu etwas darstellt und wenn ja, inwiefern der Film für oder gegen diese Aussagen spricht, 2) wie der Film dieses Thema darstellt, und 3) was die Studierenden selbst zur Darstellung im Film sagen möchten (Anhang 2, Arbeitsblatt 3). Gefragt wurde hier demnach nicht nur nach dem Inhalt des Films, sondern auch nach der Präsentation im Film.

2.2.3 Nach dem Sehen

Nach der Vorführung des Films tauschten sich die Studierenden innerhalb der Lernendengruppe über den ersten Eindruck aus. Im zweiten Schritt erklärte jede Gruppe anhand der leitenden Fragen das Ergebnis ihrer Diskussion. Damit sollten die Studierenden besser motiviert werden, den im Film dargestellten Diskurs zum Thema zu verstehen, zu erweitern und eventuell auch infrage zu stellen. Danach wurden die Studierenden aufgefordert, in jeder Gruppe eine Präsentation oder ein Essay zum Thema ‚die Deutschen‘ zu erarbeiten und dies in der folgenden Unterrichtsstunde im Plenum vorzutragen. Das Ziel war, die Studierenden zu einer reflektierten Bedeutungskonstruktion zum Thema ‚die Deutschen‘ anzuregen, indem sie sich den Film mit einem konkreten Bezugspunkt anschauten und sich reflektierend und intensiv mit diesem Bezugspunkt beschäftigten. Die Studierenden hatten die Möglichkeit, die Bedeutungen anhand von Filmdarstellungen neu zu positionieren und letztlich auch als in der Gruppe geteilte Bedeutungen durchzusetzen.

Aus 32 Studierenden entstanden insgesamt zehn Gruppen und alle Gruppen hatten eine etwa zehnminütige Präsentation ausgearbeitet (Themen der Präsentationen: Anhang 3). Diese zehn Präsentationen kamen noch mit unterschiedlichen Diskurspositionen im Unterricht zum Einsatz, denn nach jeder Präsentation fand direkt eine Austauschrunde statt. Die Zuhörenden wurden dazu aufgefordert, zum Inhalt etwas anzumerken, zu ergänzen oder zu widersprechen. Ferner wurden sie dazu geführt, darüber nachzudenken, warum sie den Bezugspunkt so interpretiert haben bzw. wie sie die Welt wahrnehmen und ihr einen Sinn geben.

3 Evaluation

Nach dem Unterricht erfolgte die Evaluation in drei Teilen: die Selbstreflexion von mir als Kursleiterin, die studentischen Feedbacks sowie die kollegialen Stellungnahmen. Sowohl die Studierenden als auch ich als Kursleiterin sollten den Unterricht im Hinblick auf den neuen Ansatz bewerten. Um eine externe Perspektive bezüglich des neuen Ansatzes sowie seiner Relevanz für die

Lehrendenqualifikation zu gewinnen, wurden kollegiale Stellungnahmen herangezogen. Ziel der Evaluation sollte es sein, den Ansatz bzw. das Lernziel reflektierend zu bewerten und Anregungen bzw. Vorschläge für den weiteren Verlauf der Aktionsforschung zu gewinnen.

3.1 Selbstreflexion

Die Selbstreflexion basierte auf drei leitenden Fragen (Anhang 4, Fragen zur Selbstreflexion), die sich jeweils auf 1) den Unterrichtsprozess, 2) das Lernziel und die Aufgabenstellungen sowie 3) die Relevanz für die Lehrendenqualifikation beziehen.

Zu Frage 1 des Unterrichtsprozesses: Im Hinblick auf den Unterrichtsprozess führte der neue Ansatz zu zwei positiven Veränderungen: Zum einen hat sich damit die Unterrichtsatmosphäre geändert - im Vergleich zu dem früheren rezeptiven Erwerb von Deutschlandwissen, bei dem die Studierenden meistens nur zuhörten, zeigten die Studierenden ihr Interesse an den Lerninhalten und arbeiteten aktiv im Unterricht mit. Zum anderen war zu beobachten, dass Deutsch als Anteil an der Unterrichtssprache zugenommen hatte und somit die Sprachkompetenz der Studierenden potenziell besser gefördert werden konnte. Eine Herausforderung sehe ich im Hinblick auf den Unterrichtsprozess jedoch darin, dass das Anschauen des Films viel Zeit in Anspruch nahm und mit einer höheren zeitlichen Belastung gerechnet werden musste. Es gilt deshalb nachzufragen, ob der ganze Film angesehen werden muss und wie die Filminhalte didaktisch sinnvoll in den Unterricht zu integrieren sind, denn die Filminhalte spielten im Unterrichtskonzept nicht die wichtigste Rolle, sondern sie wurden als Anlass zur Bildung von reflektierenden individuellen Bedeutungskonstruktionen genutzt. Man sollte als Lehrende bei der Anwendung dieses Konzeptes genau planen, welche Filminhalte zu welchen konkreten Lernzielen bearbeitet werden.

Zu Frage 2: Bezüglich des Lernziels der ‚Diskursfähigkeit‘ evaluierte ich die studentische Entwicklung unter zwei Aspekten: Zum einen unter dem sprachlichen Aspekt, also nach der Frage, ob der Ansatz zur Entwicklung der Sprachkompetenz beigetragen hat; zum anderen fokussierte ich mich auf die kritisch-reflexive Dimension der Diskursfähigkeit und beobachtete deren Entwicklung, indem ich schaute, inwieweit die Studierenden ihre sprachliche Beschreibung zu ‚den Deutschen‘ im Unterrichtsprozess verändert, erweitert oder sogar infrage gestellt haben. Die Studierenden hatten im Vergleich zum vorherigen Unterricht viel öfter die Gelegenheit, Deutsch rezeptiv wie produktiv zu üben. Die Filminhalte sowie viele Interaktionen im Unterricht motivierten und erhöhten die Sprachproduktion. Zwar mussten manche Studierenden ab und zu Chinesisch benutzen, besonders wenn sie die Bedeutungskonstruktion hinterfragen oder aushandeln wollten. In diesen Fällen war ein Zugriff auf die Erstsprache nötig und auch in Ordnung (vgl. Altmayer 2023: 29). Eine Kontrastierung von studentischen Beschreibungen zu ‚den Deutschen‘ vom Unterrichtsbeginn und denen in den Präsentationen am Unterrichtsende war interessant. Sie zeigte, gewissermaßen auf der Metaebene, die Veränderungen in der Betrachtung ‚der Deutschen‘ und wie die Studierenden diese Veränderungen thematisierten. Anstatt einfach klischeehafte Ausdrücke, wie Pünktlichkeit oder Ordnung als Eigenschaften zu nennen, versuchten sie in ihren Präsentationen mehr subjektive Beschreibungen zu geben, die aber mit dem eigenen Standpunkt oder Erkenntnissen gut begründet

wurden (z. B. in den Gruppen zu Themen: *Why are you so serious? Warum macht Umzug keinen Spaß?*, vgl. Anhang 3). Zudem zeigten auch die Titel der Präsentationen, dass nicht nur verallgemeinernde Begriffe benutzt wurden, sondern sie zeigten auch, dass über die Werte und Inhalte nachgedacht wurde, die hinter kulturellen Phänomenen stehen (z. B. in den Gruppen zu Themen: *Klima: Menschen und Natur; Arbeit & Freizeit*). Damit kann m. E. gesagt werden, dass dieser Ansatz zu persönlichen Reflexionen bzw. zum kritischen Denken angeregt hat. Jedoch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die unterschiedlichen Antworten auch stark auf die Aufgabenstellungen der Kursleiterin zurückzuführen sind. Die Fragen vor dem Sehen (Anhang 2, Arbeitsblatt 1) konnten geradezu eine klischeehafte Antwort fordern, während die Aufgabenstellungen nach dem Sehen einen differenzierten Blick zuließen, entsprechend waren die Antworten differenzierter. Weiterhin ist kritisch zu prüfen, inwieweit die erste Aufgabe der Kursleiterin (Arbeitsblatt 1) für das Lernziel eine Rolle spielt und zur Umsetzung des Ansatzes ‚diskursiver Landeskunde‘ passt. Ziel der Unterrichtsreihe war in erster Linie nicht die Reflexion über Stereotypen, sondern es ging im Unterricht vielmehr um ein Sprachtraining, um am Diskurs zum Filminhalt teilzunehmen und eine Reflexion zu ermöglichen, wie man die Welt wahrnimmt und ihr einen Sinn gibt. Mit Aufgaben im Arbeitsblatt 1 wurden die Interessen der Studierenden für einen bestimmten Blickwinkel bezüglich des Filmthemas aktiviert, damit sie mit gewissen Schwerpunkten oder konkreteren Fragen den ganzen Film anschauen konnten.

Zu Frage 3: Die dritte Frage spielte deshalb eine Rolle für die Untersuchung, weil die Deutschlehrendenqualifizierung im Rahmen eines Kooperationsprogramms mit dem Goethe-Institut als ein Schwerpunkt im Curriculum unserer Deutschabteilung verankert wurde. Deshalb sind wir ständig aktiv, um Kurse aufzubauen, von denen die Studierenden neben dem DLL-Programm auch in Verbindung zur Deutschlehrendenqualifizierung profitieren können. Zwar richtet sich der Landeskundeunterricht laut des Curriculums nicht speziell an Studierende mit dem Schwerpunkt der Deutschlehrendenqualifizierung, sondern an alle im Hauptstudium befindlichen Studierenden. Letztere können jedoch besonders viel vom Kurs profitieren, wenn sie lernen, genauer hinzuschauen und zu erkennen, um welche Zielsetzung es geht und wie sich der Lernprozess darstellt. Dies gilt nicht nur, weil das im Unterricht dargestellte Thema ‚Kulturbezogenes Lernen‘ ein wichtiger Gegenstandsbereich der Fremdsprachendidaktik ist, sondern auch, weil die Fähigkeit, den Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven zu beobachten und zu bewerten, generell für den Lehrberuf relevant ist. Sie lernen in der Unterrichtspraxis kennen, wie neben einem traditionell-faktenorientierten Ansatz auch andere Ansätze eingesetzt werden können. Zudem profitieren sie von dem hier als ‚Diskursfähigkeit‘ bezeichneten Lernziel nicht nur in der Sprachkompetenz, sondern sie werden zu Reflexionsprozessen angeregt und dazu geführt, Dinge kritisch zu hinterfragen. Schließlich haben die Studierenden die Möglichkeit, sich im Rahmen der Aktionsforschung in die Rolle einer Lehrperson zu versetzen und den Unterrichtsprozess kritisch zu bewerten. All diese subjektiven Erfahrungen und Faktoren können sich im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse positiv auf ihren künftigen Lehrberuf auswirken (vgl. Legutke, Saunders & Schart 2022).

3.2 Feedbacks von Studierenden zum Unterrichtsversuch

Zum Gewinnen der studentischen Feedbacks wurden individuelle Stellungnahmen erhoben (Anhang 4). Da die Fragen einen Bezug zum künftigen Lehrberuf hatten, wurden gezielt drei Studierende mit dem Berufswunsch Deutschlehrer:in für die Befragung ausgesucht. Die Stellungnahmen wurden jeweils in Einzelgesprächen von ca. zehn Minuten auf Chinesisch erhoben. Zunächst wurden positive und negative Anmerkungen zum Unterricht gesammelt und erläutert. Als Ergebnis entstand eine nach Häufigkeitsgraden geordnete Liste von positiven Anmerkungen (z. B. *thematisch interessant, spannende Diskussionen, nachdenklich* usw.) und eine Liste von negativen Anmerkungen (*zu aufwendig, schlechte Zusammenarbeit* usw.). Als Ergebnis kristallisierte sich heraus, dass die positiven Bewertungen hauptsächlich auf Lernmotivation und Lernerfolg zurückzuführen waren und die negativen Bewertungen vor allem aus einem Gefühl von zeitlicher Belastung kamen.

Die zweite Frage bezog sich auf einen Perspektivwechsel von Studierenden als Deutschlernende hin zur Perspektive als angehende Lehrende. Gefragt wurde, ob sie als zukünftige Lehrende diesen Ansatz ausprobieren würden. Insgesamt hielten die Befragten den neuen Ansatz für viel anspruchsvoller als den früheren, traditionellen Ansatz. Dabei schienen sie einigermaßen bescheiden zu sein mit ihrer Vorstellung zur Lehrtätigkeit, denn es dominierte bei allen drei Befragten ein gewisser Zweifel, ob sie als unerfahrene Lehrende den neuen Ansatz erfolgreich durchführen könnten. Da alle die Formulierung „unerfahrene Lehrende“ betont haben, ist zu vermuten, dass sie beim Beantworten der Frage eine bestimmte Vorstellung vom Berufsanfang hatten. Zudem sahen sie „viel Wissen über Deutschland“ und „sehr gute Sprachkenntnisse“ als wichtige Voraussetzung für sich, wenn sie es künftig mit diesem Ansatz versuchen wollten. Darüber hinaus bezogen sie die Motivation und Lerngewohnheiten bei den Überlegungen auch stark mit ein und betrachteten insbesondere die Bereitschaft der Lernenden, im Unterricht produktiv arbeiten zu wollen, als einen wichtigen Faktor für das Gelingen dieses Ansatzes, wie diese Aussage aus einem Interview verdeutlicht:

„Schwer zu sagen, ich weiß nicht, ob meine zukünftigen Lernenden sprachlich für diesen Ansatz bereit sind, denn sie sollen über gute Deutschkenntnisse verfügen, wenn sie im Unterricht Diskussionen führen oder sogar Präsentationen machen müssen. Vielleicht sind meine Lernenden sehr faul und sie möchten nicht mitmachen. Also, ich weiß nicht, ob ich meine Lernenden dafür motivieren kann.“

Zu der Frage der wichtigsten Erkenntnisse aus dem Unterricht gab es ähnliche Antworten. Alle bewerteten das Sprachtraining als ein wichtiges Lernziel und nahmen kaum die Förderung des kritischen Denkens in den Aufgaben wahr. Im Hinblick auf den Lehrberuf hielten sie gute Deutschkenntnisse bzw. Wissen über Deutschland für eine wichtige Voraussetzung. Zudem wurden die Fähigkeiten, frei zu sprechen sowie eine Präsentation vorbereiten und durchführen zu können als wichtige Schlüsselkompetenzen für den Beruf betrachtet.

3.3 Kollegiale Meinungen zum Ansatz allgemein

Um eine externe Perspektive zu dem Ansatz zu gewinnen, wurden drei Deutschlehrende, die ebenso Landeskundeunterricht an ihren Universitäten leiten oder geleitet haben, für Stellungnahmen ausgesucht (Fragen und Informationen zu den Personen: Anhang 4). Die Stellungnahmen wurden jeweils in Einzelgesprächen für ca. zehn Minuten auf Chinesisch erhoben.

Da der Unterricht nicht hospitiert wurde, wurde zuerst generell gefragt, inwieweit sie über die ‚diskursive Landeskunde‘ informiert waren und ob sie bereits damit gearbeitet haben. Alle hatten bisher kaum praktische Erfahrungen mit diesen Ansatz. Eine der Befragten kannte diesen Ansatz als Theorie und wollte ihn gern ausprobieren. Die anderen zwei Lehrenden hatten noch nicht viel von diesem Ansatz gehört. Jedoch wollten alle zukünftig neue Ansätze einschließlich dieser ‚diskursiven Landeskunde‘ ausprobieren, weil sie mit der jetzigen Lehr-Lern-Situation sowie den Lehrmaterialien des Landeskundeunterrichts wenig zufrieden seien und auch bereit seien, Reformen durchzuführen. Bezüglich der dritten Frage zur Deutschlehrendenqualifikation konnten die Befragten wenig spezifische Äußerungen machen. Zum einen, weil alle bisher kaum Erfahrung mit diesem Ansatz gemacht haben, zum anderen scheint die Deutschlehrendenbildung immer noch ein Stiefkind des Germanistik-Studiums an chinesischen Hochschulen zu sein. Zugleich waren alle der Befragten der Überzeugung, dass Fähigkeiten wie kritisches Denken, länderspezifisches Wissen und entsprechende Forschungskompetenzen relevant für alle Berufe seien. Wenn diese Fähigkeiten gezielt im Landeskundeunterricht sowie in anderen Kursen trainiert werden könnten, sollten die Studierenden viel davon profitieren, besonders auch die mit dem Berufswunsch Deutschlehrer:in.

3.4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Evaluation zeigte ein durchaus positives Fazit im Hinblick auf eine Änderung von Unterrichtsmethodik. Im Grunde genommen bot die ‚diskursive Landeskunde‘ im Unterrichtsversuch die Möglichkeit, den traditionell-faktenorientierten Landeskundeunterricht umzugestalten. Die Studierenden hatten einen näheren Bezug zu Lerninhalten und bekamen die Gelegenheit, sich (sprachlich) mit Inhalten auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse der Evaluation legen nahe, dass die mit dem Ansatz verbundenen vielfältigen Interaktionen motivierten und die Sprachproduktion erhöht wurde. Die Studierenden wurden nicht nur dazu geführt, an deutschsprachigen Diskursen teilzunehmen, sondern ihre individuellen Erkenntnisse konnten mithilfe der didaktischen Herangehensweise dynamisch erarbeitet und verarbeitet werden. Die Evaluation durch die Studierenden war im Hinblick auf den freieren Arbeitsstil und die kreativen Möglichkeiten sehr positiv, aber der erhöhte Arbeitsaufwand wurde eher negativ bewertet. Bezüglich des Wahrnehmens des Lernziels gab es Meinungsunterschiede zwischen der Kursleiterin und den Studierenden (Anhang 5). Die Studierenden waren in ihrer Zielvorstellung noch beim alten Unterrichtsmodul, das mehr auf der Wissensvermittlung basierte, und nahmen die Zielsetzung zu kritischem und kreativem Denken nicht so deutlich wahr. Die kollegialen Meinungen zeigten einerseits, dass die Lehrendenqualifikation als ein eher am Rande befindliches Gebiet des Germanistikstudiums in China gesehen wird. Sie sehen den Reformbedarf im

Landeskundeunterricht, verfügen jedoch nur über relativ begrenzte Kenntnisse zu den neuen Ansätzen. Der bisherige Diskurs zum Thema ‚diskursive Landeskunde‘ sowie zur Deutschlehrendenqualifikation sollte deutlich intensiviert werden, meinten sie.

Der vorliegende Beitrag lieferte eine Unterrichtsreihe als einen Versuch mit Prinzipien ‚diskursiver Landeskunde‘ für den Landeskundeunterricht, um eine stärkere Motivation und differenziertere Sprachfähigkeiten zu erreichen. Die Studierenden konnten besser Zuschreibungen abwägen und Vorannahmen in Frage stellen. Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesem Ansatz benötigt man sicher noch mehr vertiefte Kenntnisse der Theorie. Um herauszufinden, inwiefern der Ansatz zur Entwicklung der Sprachkompetenzen und zur Lehrendenbildung beitragen kann, soll künftig eine Longitudinaluntersuchung mit mehr teilnehmenden Studierenden und Lehrenden geplant und durchgeführt werden.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2004). *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Altmayer, Claus (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter & Höller, Michaela (Hrsg.). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3–22.
- Altmayer, Claus (2023). ‚Diskursive Landeskunde‘ in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Bestandsaufnahme, Herausforderungen und offene Fragen. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, 37: 2, 9–33. Abgerufen am 10.08.2024, von URL <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/BBGN2023-2-02.pdf>
- Altmayer, Claus; Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn & Zabel, Rebecca (2016). *Mitreden: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Arbeitsgruppe des Faches Deutsch im Auftrag der Committee of Foreign Language Teaching in Higher Education in Ministry of Education 教育部高等学校外语专业教学指导委员会德语组编 (Hrsg.) (2018). *Rahmenplan für das Studium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten 高等学校德语专业德语本科教学大纲*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Fornoff, Roger & Koreik, Uwe (2020). Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25: 1, 563–648.
- Gui, Qianyuan (2022). *Deutschland mit vielfältigen Gesichtern. Landeskunde Deutschland für Anfänger*. 《德国国情面面观——德国概况入门》. Shanghai: Tongji University Press.
- Lay, Tristan (2009). Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im

- universitären Deutschstudium Taiwans. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14: 1, 107–153.
- Legutke, Michael; Saunders, Constanze & Schart, Michael (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33: 1, 3–27.
- Li, Yuan & Lian, Fei (2024). Die Konstruktion und Anwendung des Diskurskompetenzmodells für chinesische Fremdsprachenlernenden: Zum konzeptionellen Rahmen des öffentlichen Redens 中国外语学习者话语能力模型的建构与实施——兼论《德语演讲教程》的编写理念. *Journal of Zhejiang International Studies University*, 5, 19–27.
- Liu, Qisheng (2020). Leitfaden für das Studium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten und deren disziplinärer Wandel 《德语专业本科教学指南》与德语专业的学科转向. *Foreign Language Research*, 5, 1–6.
- Matecki, Uta (2016). *Dreimal Deutsch. Lesebuch* 《德语国家国情文化》 Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Terra X (2016). *Deutschland – Wie wir leben* (1/3) [Dokumentation]. Abgerufen am 15.5.2024, von URL <https://www.zdf.de/dokumentation/terra-x/deutschland-wie-wir-leben-unsere-menschen-100.html>

Angaben zur Person: Jiayi Wang hat an der Philipps Universität Marburg in Deutsch als Fremdsprache promoviert. Derzeit ist sie Dozentin an der Zhejiang International Studies University (Hangzhou, China) und unterrichtet deutsche Sprache und Kultur. Ihre Forschungsinteressen sind DaF-Didaktik und Kulturbezogenes Lernen.

Kontakt: wjiayi66@163.com

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1438023>