

Feng, Yifan

**Diskursive Landeskunde im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) :
Entwicklung und Erprobung von literaturbasierten Online-Materialien für den
chinesischen Bachelorstudiengang Germanistik**

Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. 2023, vol. 37, iss. 2, pp. 67-88

ISSN 1803-7380 (print); ISSN 2336-4408 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-5>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.79549>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 19. 02. 2024

Version: 20240216

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Diskursive Landeskunde im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF). Entwicklung und Erprobung von literaturbasierten Online-Materialien für den chinesischen Bachelorstudiengang Germanistik

Discursive cultural Teaching in German as a Foreign Language Classes. Development and Testing of Literature-based Online Materials for the Chinese Bachelor's Degree Program in German Studies

Yifan Feng

Abstract

In today's globalized world, the construction of meaning for cultural activities has grown progressively more diverse and intricate. Within foreign language classrooms, enabling students to actively participate in foreign language discourse and grasp the intricacies of cultural meaning construction is essential for their enhanced ability to tackle a wide array of complex global challenges. To accomplish this, cultural teaching in German as a Foreign Language (GFL) classes has undergone a paradigm shift over the past two decades. Instead of looking at human behavior from an external perspective, cultural teaching now concentrates on individualized viewpoints regarding discursive negotiation processes. This development has also accelerated the evolution of literary didactics in GFL classes, which relies on discursive concepts such as *Diskursive Landeskunde*. However, the lack of training in discursive ability in both cultural and literary courses in the Bachelor's program of German Studies at the investigated university, ECNU, can lead to a superficial and narrow understanding of cultural activities. This study addresses this issue and adopts the research method of Design-Based research, designing and testing literature-based course materials on the topic of *Migration and Home*. The goal is to enhance both the discursive and aesthetic abilities of students in the Chinese German Studies program.

Keywords

GFL classes; undergraduate program of German Studies in China; discursive cultural teaching; literature-based course materials; design-based research

1 Einleitung

Die Globalisierung hat in den letzten Jahrzehnten weitreichende Auswirkungen gezeigt, wie die Fragmentierung nationalstaatlicher Einheitlichkeit, die Sichtbarkeit transnationaler Machtverhältnisse und die Entstehung hybrider kultureller Identitäten (vgl. Altmayer 2017: 8). Dies hat zu einer Veränderung des Kulturbegriffs im Fremdsprachenunterricht geführt, weg von einem essentialistischen hin zu einem bedeutungsorientierten Paradigma. Traditionelle Ansätze werden in Frage gestellt und durch aktuelle kulturwissenschaftliche Konzepte ersetzt.

Trotz dieser Entwicklungen haben viele Universitäten, einschließlich der East China Normal University (ECNU)¹, diesen Wandel nicht vollzogen. Die Landeskundedidaktik beschränkt sich oft auf die Vermittlung von Faktenwissen im Rahmen eines kontrastiven Kulturvergleichs, während die Literaturdidaktik kulturelle Inhalte lediglich als Hintergrundwissen zur Interpretation von literarischen Texten betrachtet. Um diese Probleme zu lösen, schlägt diese Arbeit vor, das Konzept der *Diskursiven Landeskunde* mit literarischen Texten zu kombinieren. Die erste Forschungsfrage ist, wie die Diskursfähigkeit der Studierenden an der ECNU durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten entwickelt werden kann. Die zweite Forschungsfrage untersucht, ob die Diskursfähigkeit der Studierenden nach der didaktischen Intervention entwickelt wird.

Die Untersuchung erfolgt mittels der Forschungsmethode Design-Based Research (DBR), die zyklische Interventionen von Entwicklung, Erprobung und Evaluation der Lehr-Lern-Arrangements ermöglicht (vgl. Raindl 2018: 68). Die Arbeit umfasst die Beschreibung theoretischer Bezüge (Kapitel 2 bis 4), die Entwicklung einer Unterrichtsreihe zum Thema *Migration und Heimat* (Kapitel 5) sowie die empirische Auswertung des Designs durch Pilotierung, Erprobung und Evaluation im Online-Unterricht (Kapitel 6).

2 Zum Wandel der Landeskundedidaktik im DaF-Unterricht

2.1 Entwicklungsgeschichte der Landeskundedidaktik bis in die 1990er Jahre

Um ein besseres Verständnis für das Aufkommen kulturwissenschaftlicher Konzepte im DaF-Unterricht zu erlangen, ist es zunächst hilfreich, einen kurzen Überblick über die Entwicklung der Landeskundedidaktik zu geben.

Die Landeskunde war während des Nationalsozialismus nationalistisch und rassistisch ausgerichtet, wobei humanistische Anliegen in den Hintergrund traten (vgl. Bettermann 2010: 180). Bis zum Ende der 1960er Jahre spielten landes- und kulturkundliche Inhalte im Fremdsprachenunterricht kaum eine Rolle (vgl. ebd.: 180). Erst seit den gesellschaftlichen Veränderungen in Europa 1989 und 1990 wurde die ideologische Funktion der Landeskunde verdrängt (vgl. ebd.: 180). 1992 differenzierte Andreas Pauldrach

1 Die im Oktober 1951 in Shanghai gegründete East China Normal University (ECNU) ist eine der renommiertesten Universitäten Chinas, die durch die nationalen Top-Hochschulbauprogramme *Projekt 211* und *Projekt 985* gefördert wird.

drei methodische Ansätze in der Landeskunde: den kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Ansatz (vgl. 1992: 6 f.). Obwohl diese drei Ansätze in der gegenwärtigen Entwicklung der Landeskunde relativ veraltet sind, spielen sie in dem vorliegenden Untersuchungskontext und sogar im Großteil des DaF-Unterrichts heute immer noch eine wichtige Rolle. Im Folgenden wird zunächst eine kritische Vorstellung dieser drei Ansätze durchgeführt, um zu zeigen, wie die Einführung kulturwissenschaftlicher Konzepte (siehe Kapitel 2.2) sie optimiert hat und welche Impulse sie für die zukünftige Entwicklung der Kulturvermittlung geben können.

Der kognitive Ansatz vermittelt Fakten und Daten über ein Zielsprachenland aus verschiedenen Bezugswissenschaften (vgl. Zeuner 2009: 9). Der kommunikative Ansatz konzentriert sich auf kulturübergreifende Alltagsthemen, dessen Ziel darin besteht, die sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in der Zielsprache und -kultur zu fördern und positive Einstellungen gegenüber der Zielkultur zu entwickeln (vgl. ebd.: 10). Der interkulturelle Ansatz zielt auf die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften ab, um das Fremde zu verstehen und sich verständlich zu machen (vgl. ebd.: 11).

Die drei Ansätze gehen hauptsächlich von klar abgrenzbaren Nationalkulturen aus und legen einen homogenisierenden, essentialistischen Kulturbegriff zugrunde. Kritik wird daran geübt, dass dieser Kulturbegriff die Komplexität und Vielfalt der globalisierten Welt nicht angemessen erfasst und individuelle kulturelle Orientierungen und Identitäten vernachlässigt (vgl. Altmayer 2013: 17). Normative kulturspezifische Denkmuster können zudem Stereotype und Klischees verstärken (vgl. Wolf 2001: 1188). Daher besteht die Notwendigkeit einer Modernisierung der drei Ansätze, weshalb verschiedene kulturwissenschaftliche Ansätze entwickelt wurden.

In der Praxis werden oft alle drei Ansätze integriert verwendet (vgl. ebd.: 8). Es bleibt die Frage, ob es sich um eine gezielte hybride Vermischung handelt oder ob sie auf mangelndes Wissen über die verschiedenen Konzepte zurückzuführen ist. Dennoch lässt sich nicht leugnen, dass diese drei Ansätze in einem spezifischen Unterrichtskontext möglicherweise sinnvoll und effektiv eingesetzt werden können. Dies wird im Kapitel 2.2.3 näher erläutert.

2.2 Das kulturwissenschaftliche Konzept: Diskursive Landeskunde

2.2.1 Entstehungshintergrund

Seit den späten 1990er Jahren hat sich im Bereich der Landeskunde aufgrund der Globalisierung und interdisziplinärer Interaktion eine inhaltliche und methodische Neukonzeption herausgebildet, die als Kulturwissenschaft bezeichnet wird (vgl. Altmayer 2013: 14). Die Globalisierung hat zu transnationalen sozialen Vernetzungen und hybriden, instabilen kulturellen Identitäten geführt, wodurch die kulturwissenschaftlichen Konzepte verstärkt auf individuelle Unterschiede und kulturelle Vielfalt eingehen (vgl. Altmayer 2017: 8). Durch den interdisziplinären Austausch wurden Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen wie Semiotik, Cultural Studies und Soziologie integriert. Kultur

wird in diesen Theorien als gesellschaftliche Deutungsaktivitäten verstanden, die durch Interaktionen der Teilnehmenden konstruiert und rekonstruiert werden, wobei die Rekonstruktion von Kultur eng mit der Rekonstruktion von Gesellschaft und Individuen verbunden ist (Altmayer 1997: 17).

Da kulturelle Deutungsprozesse hauptsächlich durch Sprache erfolgen, spielt das diskursive Zuschreiben und Aushandeln von Bedeutungen eine zentrale Rolle in den kulturwissenschaftlichen Konzepten (vgl. Altmayer 2017: 11). Zu den viel untersuchten Konzepten gehören beispielsweise die Diskursive Landeskunde, (die) Erinnerungsorte und die Linguistic Landscapes, bei denen die Lernenden aktiv an der diskursiven Konstruktion und Rekonstruktion beteiligt sind, anstatt die Bedeutungen kultureller Symbole passiv aufzunehmen (vgl. Koreik – Fornoff 2020: 608). Kulturwissenschaftliche didaktische Konzepte sind daher ein wichtiger Bestandteil des DaF-Unterrichts geworden.

2.2.2 Lernziel, Lerngegenstand und Rolle der Akteur:innen

Das Hauptziel der Diskursiven Landeskunde besteht darin, die Diskursfähigkeit zu fördern. Lernende sollen in der Lage sein, an Diskursen teilzunehmen, ihre eigenen Meinungen auszudrücken, andere Positionen anzuerkennen, Toleranz zu zeigen und die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen (vgl. Altmayer et al. 2016: 10). Idealerweise führt dies zu einem Bewusstsein von *global citizenship*². Dabei spielt die Diskursfähigkeit eine wichtige Rolle, weil sie bei der Umstrukturierung und Bereicherung der Wissensressourcen und gegen Stereotypen und Klischees helfen kann. Darüber hinaus erweitert der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen die Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Diskursteilnahme sowie zur globalen Interaktion (vgl. Altmayer 2017: 12).

Der Unterricht in der Diskursiven Landeskunde befasst sich mit den Sinnzuschreibungen und -aushandlungen, die sowohl Fremdsprachenkenntnisse als auch themenbezogene Wissensressourcen erfordern. Diese Wissensressourcen, die meist implizit in Diskursen wie Texten, Medien oder Gesprächen verwendet werden, werden als kulturelle Deutungsmuster bezeichnet und dienen als kulturbezogene Lern- und Forschungsgegenstände (vgl. Altmayer 2007: 13). Altmayer (2013) hat vier Kategorien von Deutungsmustern klassifiziert: kategoriale, topologische, chronologische und axiologische Muster. Auf diese Weise kann dieses komplexe Feld strukturiert und der essentialistische, nationenbezogene Kulturbegriff vermieden werden (vgl. ebd.: 25).

In Bezug auf die Rollen der Akteur:innen ist zu beachten, dass die Lernenden in erster Linie als Individuen in ihren komplexen soziokulturellen Kontexten betrachtet werden, die über Deutungsressourcen verfügen, die nicht nur aus der nationalen Umgebung stammen (vgl. Altmayer 2017: 14). Im Unterricht stehen die Lernenden im Mittelpunkt, da es hauptsächlich um die Bedeutungszuschreibung und die diskursive Aushandlung durch die Lernenden selbst geht, nicht um die Vermittlung von Fakten-

² Das Bewusstsein von *global citizenship* bedeutet eine mentale Überschreitung nationaler Grenzen, Kampf gegen Ungleichheit, Menschenrechtsverletzungen und Armut sowie eine Vorbereitung auf eine alternative, integrative und nachhaltige Welt (vgl. Akkari – Maleq 2020: 3).

wissen durch die Lehrenden. Die Lernenden übernehmen in gewisser Weise die Rolle der Lehrkraft, indem sie sich durch Interaktion inhaltlich anregen, Diskurse gegenseitig eröffnen und ihre Deutungsmuster formen. In diesem Zusammenhang sollten Lehrende geeignete Arbeitsaufträge bereitstellen, um die diskursive Aushandlung zu initiieren und zu unterstützen.

2.2.3 Herausforderungen und Ausblick

Die Diskursive Landeskunde steht trotz theoretischer Fortschritte vor Herausforderungen. Eine Herausforderung besteht darin, dass prüfungsorientierte Curricula oft komplexe kulturbezogene Inhalte zugunsten operativer Kompetenzen und Prüfungsvorbereitung vernachlässigen (vgl. Altmayer 2017: 15 f.). Es gibt einen Mangel an ausreichenden Diskussionen über kulturbezogenes Lernen in der Lehrerbildung (vgl. Koreik – Fornoff 2020: 624–630), und es gibt kaum bahnbrechende Neuerungen bei der Vermittlung landeskundlicher Themen in Lehrwerken (vgl. ebd.: 615).

Eine weitere Herausforderung liegt in der Stagnation der interkulturellen Landeskunde, da der Schwerpunkt weiterhin auf der Vermittlung von Fähigkeiten im Umgang mit fremden Nationalkulturen liegt. Es wird befürchtet, dass Bildungsinstitutionen nicht ausreichend auf die Auswirkungen der Globalisierung vorbereitet sind (vgl. Kramsch 2014: 297). Die zunehmende Komplexität der kulturellen Sinnbildung wurde im Fach DaF kaum berücksichtigt, was die Weiterentwicklung der Diskursiven Landeskunde behindert (vgl. Altmayer 2017: 19).

In verschiedenen Lehr- und Lernkontexten folgen nicht alle kulturellen Unterrichtseinheiten einem diskursiven Ansatz. Zum Beispiel legen Kurse zur kulturellen Vorbereitung von Lernenden, die erstmals in ein deutschsprachiges Land reisen, in der Regel den Schwerpunkt auf die Faktenvermittlung über das Leben vor Ort. Dies verdeutlicht, dass nach wie vor eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis besteht. Bei der zukünftigen Entwicklung der diskursiven Landeskunde könnte es daher von Bedeutung sein, die Rolle der Fakten im Unterricht zu überdenken und gleichzeitig eine aufgeschlossene Haltung zu unterschiedlichen Kulturvermittlungsansätzen zu bewahren, um die kulturelle Lehre und Forschung weiter voranzubringen. Nicht zuletzt benötigt die Diskursive Landeskunde mehr empirische Forschung, um ihre Brauchbarkeit in der Unterrichtspraxis zu belegen und die Auswirkungen auf Lernprozesse zu erforschen (vgl. Koreik – Fornoff 2020: 607 f.).

3 Zur Entwicklung literarischer Ansätze im DaF-Unterricht

Die Weiterentwicklung der Landeskundedidaktik hat auch die Literaturdidaktik im DaF-Unterricht weitgehend beeinflusst. In diesem Kapitel wird dies erläutert und die Rolle der literarischen Texte im Rahmen der Diskursiven Landeskunde herausgearbeitet.

3.1 Entwicklungsgeschichte der Literaturdidaktik

Die Entwicklung der Literaturwissenschaft lässt sich in verschiedene Phasen einteilen. Der DaF-Unterricht wurde jedoch hauptsächlich vom Paradigma der Rezeptionstheorie und der kulturellen Fremdheit beeinflusst (vgl. Riedner 2010: 1544 f.). Für die erste Forschungsfrage dieser Arbeit lässt sich durch die Analyse der Entwicklungsgeschichte der Literaturdidaktik die Beziehung zwischen Kulturvermittlung und Literaturdidaktik klären. Auf dieser Grundlage können besser auf die Zielgruppe zugeschnittene Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, die kulturbezogenes und literarisch-ästhetisches Lernen miteinander verknüpfen.

Die Rezeptionstheorie betont, dass Texte beim Lesen ständig neu geschaffen werden und Lesende die Leerstellen des Textes interpretieren und ausfüllen sollten (vgl. Koppensteiner – Schwarz 2012: 18). Die kulturelle Fremdheit bezieht sich auf die Interkulturelle Germanistik, die deutschsprachige Literatur als fremdkulturelle Literatur betrachtet (vgl. ebd.: 20). Das Verstehen aus der Eigenkultur unterscheidet sich grundlegend von einer fremdkulturellen Perspektive (vgl. ebd.: 20). Das Ziel ist es, Kulturmündigkeit zu erreichen, indem Lernende ihre eigenen kulturellen Voraussetzungen reflektieren und sich mit fremdkulturellen Inhalten auseinandersetzen (vgl. Wierlacher 1980: 157).

Es gibt jedoch Kritik an diesen Paradigmen. Die Rezeptionstheorie vernachlässigt die Reflexion der Lernerperspektive und die Rolle der Textvorgabe für das Verständnis (vgl. Riedner 2010: 1544 f.). Das Paradigma der kulturellen Fremdheit berücksichtigt nicht angemessen die Komplexität und Dynamik kultureller Prozesse (vgl. ebd.: 1545).

Die aktuelle Literaturdidaktik, die eine kulturwissenschaftliche Wende durchlaufen hat, legt Wert auf kulturüberschreitende Konzepte wie die Paradigmen der Transkulturalität und Synkulturalität, die die Bedeutung individueller Erfahrungen sowie die vielschichtigen Einflüsse auf deutschsprachige Texte, ihre Produzent:innen und Rezipient:innen betonen (vgl. Laudenberg 2016: 238). Das Ziel besteht darin, kulturelle Reflexion zu fördern und kulturelle Gewissheiten zu hinterfragen (vgl. Wintersteiner 2010: 44).

Im aktuellen, kulturwissenschaftlich orientierten DaF-Unterricht dienen literarische Texte dazu, die symbolische Kompetenz und die Fähigkeit zur kulturellen Handlung zu stärken, insbesondere in Bezug auf die Diskursfähigkeit (vgl. Dobstadt – Riedner 2016: 216 f.). Es ist von großer Bedeutung, die lebensweltlichen Denk- und Wahrnehmungsmuster in den Texten zu erkennen und zugänglich zu machen, um ein umfassendes kulturelles Verständnis zu entwickeln und somit eine aktive Teilnahme an Diskursen zu ermöglichen (vgl. Ehlers 2010: 1536).

3.2 Literarische Texte im Rahmen der Diskursiven Landeskunde

3.2.1 Grundlegende Thesen für den Lernprozess

Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, werden literarische Texte im heutigen DaF-Unterricht vor allem genutzt, um kulturelle Handlungskompetenzen, insbesondere die Dis-

kursfähigkeit, zu entwickeln. Das Hauptziel besteht darin, Lernenden die Teilnahme an Diskursen in der Zielsprache zu ermöglichen. Dabei sollten die thematischen Aspekte stärker betont werden als die Texte selbst (vgl. Rösch 2010: 1575).

Dennoch sollten literarische Merkmale wie Selbstreferenzialität, Mehrdeutigkeit und Konnotation nicht vernachlässigt werden (vgl. ebd.: 1575). Lernende sollten im Literaturunterricht angeleitet werden, ihre Imagination einzusetzen, um literarische Texte zu interpretieren und Entfremdung zu überwinden (vgl. ebd.: 1575). Es ist wichtig, dass sie mit literarischen Symbolen vertraut gemacht werden und ihre Fähigkeiten im Umgang mit symbolischen Lücken, komplexen kommunikativen Konstellationen und sprachkreativem Handeln gefördert werden (vgl. Dobstadt – Riedner 2016: 226). So kann der poetische Mehrwert literarischer Texte im Unterricht optimal genutzt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Verwendung literarischer Texte im Rahmen der Diskursiven Landeskunde erstens darauf abzielt, kulturelle Deutungsmuster zu vermitteln und die Teilnahme an deutschsprachigen Diskursen zu fördern. Gleichzeitig sollten Lernende im Unterricht für die poetischen Merkmale der Literatur sensibilisiert werden. Die Auswahl der Texte sollte sich an den Themen orientieren und nicht umgekehrt (vgl. Altmayer 2001: 106). Literarische Texte ermöglichen einen offenen Austausch im weltweiten Kontext und tragen zur Vermeidung von Tendenzen zur Standardisierung und Outcome-Orientierung bei, indem sie den Bildungsanspruch verstärken (vgl. Altmayer 2014: 35).

3.2.2 Herausforderungen und Ausblick

Obwohl literarische Texte im kulturbezogenen Lernen zunehmend an Bedeutung gewinnen, steht die Literaturarbeit im kulturbezogenen Unterricht hauptsächlich vor den folgenden zwei Herausforderungen.

Erstens steht die Entwicklung von Konzepten für die Arbeit mit Literatur im kulturbezogenen Lernen noch am Anfang (vgl. Riedner 2010: 1545), und es gibt noch keine eindeutige Antwort darauf, wie literarische Texte in ihre diskursive Umgebung eingebettet werden können (vgl. ebd. 34). Daher sollten neue Konzepte entwickelt werden, die auf einer fundierten Reflexion in den Bereichen Literatur-, Kultur- und Fremdsprachenwissenschaft beruhen (vgl. Altmayer et al. 2014: 7).

Eine weitere Herausforderung liegt im Verzicht auf literarische Texte in der Unterrichtspraxis, da Lernende oft der Ansicht sind, dass die Beschäftigung mit Literatur nur für Germanistikstudierende interessant und nützlich sei (vgl. Dobstadt – Riedner 2016: 221). Auch Lehrkräfte sind oft mit dem Problem der Komplexität und des Umfangs literarischer Texte konfrontiert, was zu einem hohen Zeitaufwand bei der Unterrichtsvorbereitung führen kann (vgl. Groenewold 2010: 1566 f.).

Für das künftige kulturbezogene Lernen im Unterricht mit literarischen Texten sollten Lehrkräfte beachten, welches Lernziel durch die Literaturarbeit erreicht werden bzw. welches kulturwissenschaftliche Konzept zugrunde gelegt werden soll (vgl. ebd.: 1566). Eine gleichzeitige Berücksichtigung aller Aspekte von Landeskunde- und

Literaturdidaktik kann zum Verlust der Konzeptionsschärfe sowie zu einer Minderung der Unterrichtseffektivität führen (vgl. ebd.: 1567). Trans- und synkulturelle Literaturdidaktik sollten weiterverbreitet werden, indem die multikulturelle, -linguale und perspektivische Vielfalt berücksichtigt wird und neue Formen gesellschaftlicher Interaktion und kulturellen Austauschs realisiert werden (vgl. ebd.: 1561). Dadurch können Lernende mithilfe literarischer Texte ihre diskursiven und ästhetischen Fähigkeiten entwickeln. Konkretere Unterrichtsvorschläge werden im Kapitel 5.3 dargestellt.

4 Untersuchungskontext: Landeskunde- und Literaturvermittlung im Bachelorstudiengang Germanistik an der ECNU

Der Untersuchungskontext dieser Arbeit bezieht sich auf den Bachelorstudiengang Germanistik an der ECNU, der in der Regel vier Jahre (acht Semester) dauert. Das Studium besteht aus einem zweijährigen Grundstudium (1. bis 4. Semester) und einem zweijährigen Hauptstudium (5. bis 8. Semester). Im Folgenden wird die Bedeutung der Vermittlung von Landeskunde und Literatur an der ECNU hinsichtlich der curricularen Vorgaben sowie der Lehr- und Lernmaterialien erläutert.³

4.1 Rolle der Landeskunde

4.1.1 Curriculare Vorgaben

Im chinesischen Bachelorstudiengang gibt es normalerweise sowohl gesonderte Landeskundelehreangebote als auch eine integrierte Form der Landeskundedidaktik, bei der Landeskunde mit anderen Inhalten verknüpft wird (vgl. Guo 2020: 22). Dies gilt auch für die Situation an der ECNU. Trotzdem nehmen die gesonderten Landeskundelehreangebote laut des Lehrplans nur einen kleinen Teil des gesamten Studiengangs ein, da der Großteil dem Sprachlernen gewidmet ist. An der ECNU finden die gesonderten Landeskundelehreangebote im Grundstudium statt. Dazu gehören die Lehrveranstaltung *Gesellschaft und Kultur der deutschsprachigen Länder* im 2. Semester und (die) *Deutsche Landeskunde* im 4. Semester. Die erste Veranstaltung führt Alltagsthemen wie *Essen und Trinken*, *Mülltrennung* und *Fußball* ein, während die zweite Veranstaltung die Themen der ersten Veranstaltung vertieft und umfassendere Fakten vermittelt. Es gibt keine spezifische Lehrveranstaltung zur interkulturellen Kommunikation.

Die Lehrveranstaltung *Deutsche Landeskunde* kann als die wichtigste und umfassendste Veranstaltung zu kulturellen Inhalten an der ECNU betrachtet werden. Die Lernziele sind in *Wissen*, *Können* und *Fühlen* unterteilt. Im Bereich *Wissen* sollen die Studierenden ein breites Wissen über vielfältige Aspekte von Deutschland erwerben. Dazu gehören

³ Die vorliegende Untersuchung wurde im Sommer 2021 durchgeführt. Es könnte Abweichungen in Bezug auf die curricularen Vorgaben und Lehr- und Lernmaterialien im Vergleich zur heutigen Situation geben.

systematische Kenntnisse über deutsche Geografie, Wirtschaft, Politik, Bildungswesen, Umwelt- und Energiepolitik, Gesellschaft und Geschichte, die sie mit China vergleichen sollen. Im Bereich *Können* wird die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als eine Kernkompetenz festgelegt. Parallel zu den Zielen in den Bereichen *Wissen* und *Können* werden die Studierenden im Bereich *Fühlen* dazu ermutigt, ein rationales und nüchternes Bild von Deutschland sowie ein globales Bewusstsein zu entwickeln. Die Kombination aus lehrerseitiger Vermittlung, lernerseitiger Diskussion und Präsentation ist als Unterrichtsmethode festgelegt. Dennoch nimmt die Überprüfung des landeskundlichen Wissens einen wichtigen Platz ein, und die Studierende müssen eine Klausur ablegen, für die Faktenwissen auswendig gelernt muss.

Zusammenfassend wird an der ECNU großer Wert auf das Vermitteln und Überprüfen von Faktenwissen über Deutschland gelegt. Die Förderung interkultureller Kompetenz wird jedoch auf die Entdeckung von Unterschieden zwischen China und Deutschland reduziert, während die Förderung der Diskursfähigkeit im Lehrplan kaum Beachtung findet.

4.1.2 Lehr- und Lernmaterialien

Im Jahr 2020 analysierte Guo in ihrer Studie sechs Lehrwerke, die üblicherweise im Landeskundeunterricht des chinesischen Bachelorstudiengangs Germanistik verwendet werden. Zwei davon werden auch im Lehrplan der *Deutschen Landeskunde* empfohlen. Die meisten analysierten Lehrwerke wurden von chinesischen Germanist:innen entwickelt und zusammengestellt (vgl. Guo 2020: 30).

Gemäß Guos Analyse bestehen die meisten Texte in den Lehrwerken aus informativen Sachtexten mit Zahlen und Statistiken oder Vorstellungstexten über beispielhafte, typische Gegenstände (vgl. ebd.: 34). Es werden kaum authentische Texte verwendet, und andere Textsorten und Medien wie Hörtexte, Dialoge, Interviews, Filmausschnitte, Zeitungsartikel, Comics oder Lieder fehlen weitgehend (vgl. ebd.: 34).

Die behandelten Themen in den Lehrwerken stammen aus verschiedenen Bezugswissenschaften, wobei kulturelle, wirtschaftliche und soziale Aspekte am häufigsten vorkommen (vgl. ebd.: 35). Geschichte, Geografie und Politik werden ebenfalls häufig behandelt (vgl. ebd.: 35 f.). Die Übungen und Aufgaben konzentrieren sich hauptsächlich auf detaillierte Fragen und tragen nicht zum Gesamtverständnis des Textes bei. Vorbereitungs-, Diskussions- und Sprachförderungsaufgaben sind unzureichend vertreten (vgl. ebd.: 38). Obwohl einige Lehrbücher Fragen zum Vergleich zwischen China und den deutschsprachigen Ländern stellen, wie zum Beispiel Unterschiede im Hochschulwesen oder Essgewohnheiten, ist fraglich, ob diese Art des Vergleichs tatsächlich die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit fördern kann (vgl. ebd.: 39).

Hinsichtlich der Bestandteile der Lehrwerke stellte Guo (vgl. ebd.: 39 f.) fest, dass den meisten ein Lehrerhandbuch, Audiodateien und relevante Online-Materialien fehlen. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte bei der Vorbereitung kaum didaktisch-methodische Unterstützung durch die Lehrbücher erhalten, was ihre Vorbereitungszeit verlängern kann.

4.1.3 Herausforderungen und Entwicklungsbedarf

Ein Hauptproblem bei der Landeskundevermittlung an der ECNU besteht darin, dass Faktenwissen eine zu dominante Rolle spielt, während die Vielfalt der Lebensweisen und Werte vernachlässigt wird (vgl. ebd.: 34). Die vermittelten Informationen sind häufig von Stereotypen und Klischees geprägt und veralten relativ schnell (vgl. ebd.: 34). Die Förderung interkultureller Kommunikationsfähigkeiten beschränkt sich hauptsächlich auf den Vergleich zwischen China und den deutschsprachigen Ländern, während die sprachlichen Fähigkeiten nicht ausreichend trainiert werden (vgl. ebd.: 21). Dies wirft die Frage auf, ob die im Lehrplan festgelegten Lernziele tatsächlich erreicht werden können.

Es besteht ein dringender Bedarf, die Landeskundedidaktik weiterzuentwickeln und kulturwissenschaftliche Kompetenzen wie die Diskursfähigkeit stärker zu fördern. Die Einführung der Diskursiven Landeskunde kann diesen Anforderungen gerecht werden und den Studierenden dabei helfen, sich auf die komplexe und globalisierte Welt vorzubereiten.

4.2 Rolle der Literatur

4.2.1 Curriculare Vorgaben

An der ECNU werden literarische Inhalte entweder in gesonderten Veranstaltungen oder im Sprachunterricht behandelt. Hiermit werden die curricularen Vorgaben anhand des Lehrplans der Literaturveranstaltung *Extensives Lesen deutschsprachiger Lektüre I* im 4. Semester⁴ analysiert. Der Lehrplan legt übergeordnete Qualifikationsziele in den Bereichen Wissen, Können und Fühlen fest. Im Bereich Wissen sollen die Studierenden ein umfassendes literaturwissenschaftliches Wissen erwerben sowie Lesestrategien und sprachliche Kenntnisse entwickeln. Im Bereich Können liegt der Schwerpunkt auf der Förderung der Rezeptions- und Interpretationskompetenz. Im Bereich Fühlen wird die Entwicklung von humanistischer Kompetenz, interkulturellem Verständnis und ein globales Bewusstsein angestrebt. Der Lehrplan betont die Ausgewogenheit zwischen lehrerseitiger Vermittlung und lernerseitigem Lesen und Diskutieren, wobei verschiedene Unterrichtsaktivitäten zum Einsatz kommen sollen. Am Ende des Semesters gibt es eine Klausur zur Überprüfung des Textverständnisses und sprachlicher Details. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Förderung der Rezeptions- und Interpretationskompetenz literarischer Texte im Mittelpunkt steht.

4 Der Grund liegt darin, dass sich die Probandengruppe im 4. Semester befand.

4.2.2 Lehr- und Lernmaterialien

In chinesischen Germanistik-Studiengängen werden literarische Texte sowohl in DaF-Lehrwerken als auch in gesonderten Literaturlehrwerken verwendet. Eine Studie von Lü (2011) untersuchte den Einsatz literarischer Texte in DaF-Lehrwerken über verschiedene Jahrzehnte hinweg. Dabei wurde festgestellt, dass ihr Einsatz in den 90er Jahren, insbesondere im Lehrwerk *Grundstudium Deutsch*, einen Höhepunkt erreichte, während ihr Einsatz jedoch in den 2000er Jahren abnahm, vor allem im Lehrwerk *Studienweg Deutsch* (vgl. Lü 2011: 122 ff.). Die Auswahl der literarischen Texte wurde vielfältiger und umfangreicher, wodurch das Themenspektrum erweitert wurde (vgl. ebd.: 121–124). Die didaktisch-methodische Ausrichtung entwickelte sich von einem autorenzentrierten zu einem leserorientierten Ansatz (vgl. ebd.: 118–125). Handlungsorientierte Aufgabenstellungen wurden integriert, während textanalytische Verfahren weiterhin einen wichtigen Platz einnahmen (vgl. ebd.: 118–125). Die sprachlichen Lernziele verschoben sich von Sprachwissen hin zum Sprachkönnen, einschließlich Lese- und Schreibfähigkeit (vgl. ebd.: 118 ff.). Kulturelle Ziele beinhalteten interkulturelle Kompetenz und die Relativierung von Stereotypen (vgl. ebd.: 118–121). Ästhetische Ziele umfassten den Erwerb dichterischer Ausdrucksmittel und die Textinterpretation (vgl. ebd.: 118). Das Ziel der Persönlichkeitsbildung entwickelte sich von ideologisch geprägten Aspekten hin zur kritischen Denkfähigkeit, etwa durch die Reflexion der Moral des jeweiligen Märchens im Lehrwerk *Grundstudium Deutsch* in den 90er Jahren oder durch die Beschäftigung mit verschiedenen Interpretationen zum Text *Hans im Glück* im Lehrwerk *Studienweg Deutsch* in den 00er Jahren (vgl. ebd.: 122–125).

Neben den integrierten literarischen Texten gibt es auch gesonderte Literaturlehrwerke wie *Lesen und Verstehen (Band I)*, das im 4. Semester an der ECNU verwendet wird. Dieses Lehrwerk enthält Texte mit begleitenden Übungen zum Leseverständnis und Lesetraining unter Verwendung grundlegender Lesestrategien. Das Hauptziel für Studierende im zweiten Studienjahr ist die Entwicklung der Rezeptions- und Interpretationskompetenz sowie die Erweiterung des Wortschatzes und der Grammatikstrukturen. Es werden auch landeskundliche Sachtexte und Diskussionsfragen bereitgestellt, um kulturelles Wissen und interkulturelle Kompetenz zu fördern. Das Lehrwerk umfasst acht Lektionen zu individuellen und sozialen Themen und besteht aus literarischen Haupttexten in einfacher Sprache sowie begleitenden Reportage- oder Argumentationstexten. Die didaktisch-methodischen Prinzipien betonen die Förderung der Autonomie, Leserorientierung und Handlungsorientierung. Es werden Lesestrategien vermittelt und offene Aufgaben zur Informationsrecherche gestellt.

Zusammenfassend wurden in Lehrwerken Fortschritte bei der Textauswahl und den didaktisch-methodischen Prinzipien erzielt. Die Auswahl der literarischen Texte ist vielfältiger geworden, und die Prinzipien zielen verstärkt auf die Entwicklung von Kompetenzen und Lernerautonomie ab. Die Förderung der Rezeptions- und Interpretationskompetenz bleibt von großer Bedeutung, während die interkulturelle Kompetenz eher in DaF-Lehrwerken als in gesonderten Literaturlehrwerken behandelt wird.

4.2.3 Herausforderungen und Entwicklungsbedarf

Aus den obigen Darstellungen wird deutlich, dass die Literaturvermittlung im Bachelorstudiengang Germanistik an der ECNU, der sich an einer philologischen Fakultätsgestaltung orientiert, vor allem der literarischen Rezeption und Interpretation dient. In dieser Konstellation fungieren kulturelle Inhalte in der Regel lediglich als Hintergrundwissen zur Unterstützung des Verständnisses und der Analyse literarischer Texte. Die Förderung interkultureller Kompetenzen ist ebenfalls stark reduziert. Kulturwissenschaftliche Konzepte werden dabei kaum berücksichtigt, was zu bestimmten Schwierigkeiten führen kann. Ein bedeutendes Problem ist das Fehlen der Förderung von Diskursfähigkeit. Studierende verstehen zwar einzelne Texte, erkennen jedoch nicht die verschiedenen Diskurspositionen und führen keine Diskussionen darüber. Dadurch verpassen sie die Chance zur kulturellen Reflexion und zur Entwicklung eines Bewusstseins von global citizenship.

Ein weiteres Problem ist die Vernachlässigung sinnvoller Forschungsergebnisse aus verwandten Disziplinen wie der Kulturwissenschaft nicht nur im Literaturunterricht, sondern auch im gesamten philologisch ausgerichteten Studiengang an der ECNU. Dies kann dazu führen, dass Studierende Schwierigkeiten haben, mit der komplexen Realität umzugehen, die aus interdisziplinären Verbindungen besteht. Wenn sie sich ausschließlich mit Interpretationstechniken beschäftigen, bleiben ihnen die neuesten Forschungsergebnisse der Kultur- und Literaturwissenschaft verschlossen.

Daher wird vorgeschlagen, kulturwissenschaftliche Konzepte stärker als Partner in der internationalen Germanistik, wie an der ECNU, zu betrachten (vgl. Altmayer 2014: 35). Konzepte wie die Diskursive Landeskunde können die Lücke in Bezug auf Diskursfähigkeit und Interdisziplinarität schließen. Angesichts des Mangels an bisherigen Studien zur Integration von Diskursfähigkeit im Literaturunterricht zielt diese Arbeit darauf ab, diese Lücke zu schließen, indem sie eine Unterrichtsreihe konzipiert und damit potenzielle Forschungswege eröffnet.

5 Konzeption einer Unterrichtsreihe zum Thema *Migration und Heimat*

Basierend auf der in der Einleitung beschriebenen ersten Forschungsfrage wird in Kapitel 5 untersucht, wie die Diskursfähigkeit der Studierenden an der ECNU durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten entwickelt werden kann. Hierfür ist es entscheidend, bei der Gestaltung einer Unterrichtsreihe klare Lernziele zu definieren, die Auswahl des Themas und der literarischen Texte zu begründen und sich mit dem didaktisch-methodischen Vorgehen auseinanderzusetzen.

5.1 Probandengruppe und Lernziele

Die Probandengruppe bestand aus 13 chinesischen Bachelorstudierenden im 4. Semester. Zum Untersuchungszeitpunkt haben die meisten Studierenden erst seit etwa zwei Jahren Deutsch gelernt und noch keine längeren Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern absolviert. Ihr Wissen über diese Länder stammte hauptsächlich aus Lehrmaterialien und der Kommunikation mit Deutschsprachigen. Die Studierenden waren größtenteils nicht vertraut mit dem Thema sowie deutschsprachigen Migrationsgedichten. Auch die Begriffe *Diskursfähigkeit* und *global citizenship* waren den meisten unbekannt. Bei der Unterrichtsplanung sollten daher geeignete sprachliche Hilfsmittel und authentische Materialien verwendet werden. Es wäre wichtig, zu Beginn des Unterrichts Hintergrundwissen über Migration und Migrationsgedichte zu vermitteln und die unbekannteren Begriffe zu erklären, um ein besseres Verständnis der Migrationsgedichte und eine aktive Beteiligung an späterer diskursiver Aushandlung zu fördern.

Die Lernziele basieren auf den grundlegenden Thesen literarischer Texte im Kontext der Diskursiven Landeskunde, den Erkenntnissen aus der Untersuchung der Probandengruppe und den curricularen Vorgaben an der ECNU. Im Wissensbereich ist das Ziel, dass die Studierenden ihr Wissen z. B. über die Zahl der Migrant:innen in Deutschland und weltweit, über die Migrationsursachen sowie über die Darstellung von *Heimat* in der deutschsprachigen Migrationsliteratur vertiefen. Das erste Ziel der Vermittlung dieses Wissens besteht darin, den Studierenden einen grundlegenden Überblick über das Diskursthema und deutschsprachige Migrationsgedichte zu vermitteln, da die meisten Studierenden das Thema zum ersten Mal vertiefend behandeln und erstmals mit Migrationsgedichten in deutscher Sprache in Berührung kommen. Zweitens, wie bereits erwähnt, kann eine angemessene Einführung von Wissen dazu beitragen, die Unbekanntheit bezüglich des Unterrichtsinhalts zu reduzieren. Dies ermöglicht es ihnen nicht nur, die Hauptideen in den Gedichten so schnell wie möglich zu verstehen, sondern es schafft auch eine grundlegende Wissensgrundlage für die diskursive Aushandlung der Studierenden (siehe Kapitel 5.3.2). Im Bereich Können zielt die Unterrichtsreihe auf die Entwicklung der Diskursfähigkeit ab. Die Studierenden sollen aktiv an Diskursen teilnehmen, ihre Meinungen ausdrücken, begründen und mit anderen diskutieren können. Sie müssen verschiedene Diskurspositionen anerkennen, tolerieren und hinterfragen können. Zudem ist ihre Reflexionsfähigkeit zu fördern, indem sie ihre eigene Position erneut betrachten und die Diskurse erweitern können. Eine weitere Kompetenz ist die literarische Rezeptions- und Interpretationskompetenz. Die Studierenden sind zu befähigen, Texte zu verstehen und deren Hauptinhalte sowie wichtige Details zu erfassen. Darüber hinaus sollen sie mit literarischen Symbolen vertraut gemacht werden. Im Bereich Fühlen ist ein Bewusstsein für *global citizenship* zu entwickeln, indem sie verstehen, dass die Vorstellungen von Heimat angesichts der globalen Migration vielfältig sind. Dadurch sollen Stereotype und Klischees reduziert werden und die Studierenden sollen besser auf rassistische Äußerungen reagieren können. Beispielsweise sind sie zu befähigen, die in diesem Diskurs den Migrationsgruppen auferlegten sogenannten *richtigen* Deutungspositionen bezüglich ihrer

Heimat klar zu erkennen, um diese Standpunkte in der Zukunft kritisch betrachten zu können.

Begründung der Auswahl des Themas und der literarischen Texte

Migration ist ein weltweites Phänomen und ein stark diskutiertes Thema. In den letzten zehn Jahren hat die Anzahl der Migrant:innen weltweit zugenommen, und Deutschland ist nun das zweitgrößte Einwanderungsland (vgl. Vereinte Nationen 2019: 26). Das Thema *Migration* wird hier mit dem Thema *Heimat* verknüpft, da die Beziehung zwischen Migration und Heimat historisch und aktuell relevant ist und auch eine emotionale Komponente hat (vgl. Galván Torres – Flores Dueñas 2017: 164). Es bietet Raum für verschiedene Diskurspositionen und ermöglicht den Studierenden, aktiv daran teilzunehmen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema kann zur Lösung von politischen, sozialen und mentalen Konflikten beitragen und den Bildungsanspruch des Fremdsprachenlernens erfüllen. Wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt, kann die vermeintliche Definition von Heimat für Migrationsgruppen sehr wahrscheinlich als Argument in diskriminierenden Diskursen verwendet werden. Daher ist es von großer Bedeutung, im Unterricht eine reflektierende Auseinandersetzung mit Heimatvorstellungen im Migrationsdiskurs zu ermöglichen.

Nach den Auswahlkriterien literarischer Texte für die Diskursive Landeskunde in Bezug auf Länge, Sprache, Diskurspositionen und die Erfahrung der Autor:innen wurden in der Unterrichtsreihe drei Gedichte behandelt: *Wurzeln im Wind* von Francesco Biondi, *In dem Land meiner Kinder* von Gino Carmine Chiellino und *Ab- und Zugezogenes* von Zehra Çırak. Diese Gedichte haben eine angemessene Länge und legen keinen übermäßigen Fokus auf die Sprachform. Sie repräsentieren verschiedene Diskurspositionen⁵, und die Autoren selbst haben Migrationserfahrungen gemacht, was den Gedichten eine erhöhte Authentizität verleiht.

5.3 Didaktisch-methodisches Vorgehen

5.3.1 Prinzipien

Die für das kulturbezogene Lernen wichtigen didaktisch-methodischen Prinzipien werden im Folgenden erläutert. An erster Stelle steht die *Kompetenzorientierung*, bei der die Diskursfähigkeit und literarische Lesekompetenz als wichtige Lernziele betrachtet werden. Um diese Kompetenzen zu fördern, spielt die *Handlungsorientierung* eine wichtige Rolle. Die erste Handlung in der Unterrichtsreihe besteht darin, die Hauptinhalte sowie wichtige Details der Gedichte zu erfassen. Um dies zu verwirklichen, sollten Lehrkräfte vor, während und nach dem Lesen unterschiedliche Übungen und Aufgaben

⁵ Das erste Gedicht thematisiert den Verlust der Heimat durch den Migrationsprozess. Im zweiten Gedicht wird gedeutet, dass das lyrische Ich im Einwanderungsland keine Wurzeln schlägt, während die Kinder verwurzelt sind. Das dritte Gedicht hingegen drückt eine Aufbruchsstimmung der Migrationsgruppe aus und betont die Möglichkeit der Verwurzelung an neuen Orten.

stellen, die den Studierenden helfen, einen groben Überblick über den Text zu erhalten und ihn dann genauer zu betrachten. Die zweite auszuführende Handlung liegt im Ausdruck, der Begründung sowie dem Austausch der Diskurspositionen. Die dritte ist das Anerkennen, Tolerieren sowie Hinterfragen unterschiedlicher Positionen. Die vierte Handlung besteht aus der Reflexion sowie ggf. der Veränderung eigener Positionen. Das Think-Pair-Share Muster wird vorgeschlagen, um diese Handlungen zu ermöglichen. Studierende sollen zunächst unabhängig nachdenken und Position beziehen, dann ihre Meinungen in Partner- und Gruppenarbeit austauschen und schließlich ihre Deutungsmuster und den gesellschaftlichen Diskurs erweitern (vgl. Altmayer et al. 2016: 11 f.). Dies entspricht ebenfalls den Prinzipien der *Personalisierung* und der *Interaktionsorientierung*, weil Studierende in der Partner- und Gruppenarbeit sowohl für sich selbst sprechen als auch mit anderen interagieren können. Die Lernmotivation wird in diesem Sinne ebenfalls erhöht, was dem Prinzip der *Lerneraktivierung* entspricht.

Das nächste zu berücksichtigende Prinzip ist die *Aufgabenorientierung*, die erfordert, dass Übungen und Aufgaben in einem einheitlichen inhaltlichen Kontext vielfältig, variabel, niveaueingepasst und ausgewogen sind (vgl. Funk et al. 2014: 14). Sie sollten überschaubar, gut strukturiert und schrittweise angeboten werden, um den Lernprozess zu beschreiben und den Schwierigkeitsgrad zu reduzieren (vgl. Guo 2020: 164).

Darüber hinaus spielt die *Autonomieförderung* eine wichtige Rolle, indem offene Lernformen und selbstständiges Handeln ermöglicht werden. Studierende sollen die Rolle der Lehrkraft übernehmen und voneinander lernen, indem sie ihre Wissensstrukturen und Wissenshorizonte in der Kommunikation und Interaktion aufbauen, hinterfragen, erweitern und rekonstruieren (vgl. Guo 2020: 165).

Nicht zuletzt sind die *Lernerorientierung* und die *Problemlernorientierung* zu nennen, weil die Lernerorientierung das Vorwissen, Interesse und die Deutungsmuster der Studierenden berücksichtigt, während das Prinzip der Problemlernorientierung Irritationsmomente schafft, um Fragen aufzuwerfen und das Bewusstsein für eigene und neue Deutungsmuster sowie Diskurspositionen zu schärfen (vgl. Altmayer et al. 2016: 11).

5.3.2 Planungsmodell und Umsetzung

In diesem Teil wird das Planungsmodell und der erste Entwurf der Unterrichtsreihe zusammenfassend beschrieben. Die Unterrichtsreihe besteht aus drei Einheiten, jeweils mit einem Gedicht. Es beginnt mit der Erklärung der globalen Lernziele und der Erläuterung fremder Begriffe. Danach werden vor dem Lesen drei Schritte thematisiert: die Vorentlastung des Themas, des Inhalts und der Sprache. Für die Vorentlastung des Themas werden Auftaktaufgaben vorgeschlagen, bei denen die Studierenden ihre Vorstellungen von Heimat in Einzelarbeit über die Software Padlet aufschreiben sollen, die für den Online-Unterricht besonders geeignet ist. Um die Studierenden inhaltlich vorzubereiten, werden sie durch ein Quiz mit Hintergrundwissen zur Migration versorgt. Es

wird auch erklärt, wie sich Migrationsliteratur in Deutschland ausbreitet und wie Heimat in Migrationsgedichten dargestellt wird.⁶

Nach der Vorentlastung folgen das globale und detaillierte Verstehen der Gedichte. Für das globale Verstehen werden Übungen in Gruppenarbeit durchgeführt, bei denen die Studierenden passende Wörter zur Hauptidee der Gedichte auswählen oder Bilder in die richtige Reihenfolge bringen sollen. Für das detaillierte Verstehen werden den Studierenden Interpretationsfragen gestellt, wobei ihnen entweder Auswahloptionen oder Hinweise als Unterstützung zur Verfügung stehen, die sie in Gruppenarbeit lösen sollen. Diese Kombination aus geschlossenen und halbgeschlossenen Übungsformen ermöglicht den Studierenden einerseits ausreichend Raum für eigenständiges Interpretieren und andererseits erleichtert sie den Einstieg in Migrationsgedichte, was Zeit für spätere diskursive Handlungen spart.

Nach dem Lesen wird die diskursive Aushandlung in den Fokus gerückt, die auf den in den Gedichten gedeuteten Diskurspositionen basiert und aus vier Schritten besteht. Im ersten Schritt geht es um den Ausdruck von Meinungen zu den in den Gedichten präsentierten Positionen, während im zweiten Schritt die Meinungen ausgetauscht, begründet und hinterfragt werden sollen (vgl. Altmayer et al. 2016: 11 f.). Beispielsweise wird für das dritte Gedicht eine mündliche Ausdrucksaufgabe in Partnerarbeit entwickelt, bei der die Studierenden Stellungen dazu nehmen sollen, ob sie sich mit einem Zitat⁷ identifizieren können, um anschließend ihre Meinungen hinterfragen und austauschen zu können.

Als nächsten Schritt sollen die Lernenden die bewusst durchgehaltenen oder ggf. veränderten Deutungsmuster anwenden bzw. kritisch hinterfragen (vgl. ebd.: 12). Dafür werden drei reale Migrationsgeschichten verwendet, bei denen Studierende in Partnerarbeit erraten sollen, was Heimat für die Migrant:innen bedeutet.

Zum Abschluss der Unterrichtsreihe beantworten die Studierenden Reflexionsfragen in Einzelarbeit, in denen sie ihre Vorstellungen von Heimat, die Bedeutung von Heimat in der globalisierten Welt und die Beziehung zwischen Migration und Heimat beschreiben. Sie vergleichen ihre Antworten mit den zu Beginn gegebenen und reflektieren, ob sich etwas verändert hat und ob sie etwas gelernt haben.

6 Im ersten Entwurf der Unterrichtsmaterialien erwies sich einiges Hintergrundwissen als (etwas) überflüssig, zum Beispiel Informationen zur Verbreitung der Migrationsliteratur in Deutschland. Im Pilotierungsunterricht dauerte die Behandlung dieses Teils zu lange. Daher wurde sein Inhalt in der Erprobungsphase gekürzt (siehe Kapitel 6.1).

7 Das Zitat lautet: „Die Heimat ist kein Stück Land, das [...] hinter der Abfahrt zurückbleibt. Die Heimat ist ein Teil der Entscheidung. Sie kommt mit.“ (Chiellino 1987: 34)

6 Pilotierung und Erprobung einer Unterrichtseinheit aus der Unterrichtsreihe

Um herauszufinden, ob die Diskursfähigkeit der Studierenden nach der didaktischen Intervention entwickelt wird, wird in diesem Kapitel ein Teil der entwickelten Unterrichtsreihe pilotiert, verbessert und offiziell erprobt. Dies beantwortet die zweite Forschungsfrage und entspricht dem letzten Schritt der DBR-Methode.

6.1 Verlauf und Ergebnisse der Pilotierung

Aufgrund von Zeitbeschränkungen wurde nur die Unterrichtseinheit mit dem dritten Gedicht behandelt. Der Pilotunterricht fand online mit vier Proband:innen statt. Insgesamt wurden durch die Aufgabenstellungen lebhaftere Diskussionen angeregt, und es ergab sich ein Spektrum der von den Lernenden gedeuteten Perspektiven. Bei den Stellungnahmen zu dem Zitat „Die Heimat ist kein Stück Land, das [...] hinter der Abfahrt zurückbleibt. Die Heimat ist ein Teil der Entscheidung. Sie kommt mit.“ (Chiellino 1987: 34) konnten sich zwei Studierende damit identifizieren. Eine Studentin begründete, dass Heimat für sie eher eine Erinnerung bedeute, die sie immer mit sich trage und ohne die sie wahrscheinlich nicht diejenige wäre, die sie heute ist. Der andere Student betrachtete die Heimat eher als ein Zeichen statt eines bestimmten Ortes. Seines Erachtens waren Gefühle der Sicherheit bzw. Bekanntheitsgefühle überall zu finden, wenn Menschen einen neuen Ort kennenlernten und ihn zu ihrer Heimat machten, vorausgesetzt, dass sie eine offene und flexible Einstellung hatten. Die anderen fanden das Zitat zwar logisch, konnten aber nur teilweise zustimmen. Ihrer Meinung nach konnten nicht alle Orte, an denen sie gelebt hatten, besonders wenn es nur für eine kurze Zeit war, als Heimat betrachtet werden. Eine Studentin erwähnte, dass sie – obwohl sie wegen des Studiums nach Shanghai gezogen war und zwei Jahre dort gelebt hatte – sich in der Stadt nicht wie zu Hause fühlte. Es zeigte sich, dass diese Aufgabe verschiedene Diskurspositionen der Studierenden über Heimat anregte, wobei sie gegenüber ihren unterschiedlichen Ansichten tolerant sein konnten und versuchten, die anderen zu verstehen, womit auch der Zweck dieser Aufgabe erfüllt wurde.

Bei der Reflexion am Ende war teilweise eine Veränderung ihrer Deutungsmuster zu beobachten. Dennoch war erkennbar, dass die meisten Schwierigkeiten beim Interpretieren des Gedichts bestanden. Um Verbesserungsvorschläge zu sammeln, wurde ein anonymer Feedback-Fragebogen verwendet. Die Studierenden äußerten positives Feedback zu interaktiven Aufgabenstellungen und klaren Anweisungen. Sie schlugen vor, das Faktenwissen am Anfang zu verkürzen und wichtige Stellen im Gedicht vorab zu erklären. Als Schlussfolgerung wurde unwesentliches Hintergrundwissen weggelassen und die Erklärung des Gedichts verbessert.

6.2 Verlauf und Ergebnisse der Erprobung

Nach Verbesserungen, basierend auf der Pilotierung, fand der offizielle Erprobungsunterricht mit den restlichen neun Lernenden statt. Die Auswertung der Lernergebnisse basierte auf Videoaufzeichnungen und wurde in vier Teilen durchgeführt: Auftakt, Rezeption des Gedichtes, diskursive Aushandlung und Reflexion. Beim Auftakt wurde festgestellt, dass die Studierenden Heimat vor allem mit subjektiven Gefühlen wie Vertrautheit und Zugehörigkeit in Verbindung brachten. Hierbei war besonders interessant, dass es auch negative Assoziationen gab, etwa *arm* und *fremd*. Bei der Beschreibung der Bedeutung von Heimat betrachteten alle Studierenden, die zu Wort kamen, den Geburtsort als ihre Heimat. Viele von ihnen erwähnten, dass die Heimat ihnen ein Gefühl der Sicherheit vermittelt. Andererseits gaben einige Studierende zu, dass in der Heimat weniger Berufschancen zur Verfügung stehen als in Metropolen. Ihre Vorstellungen von Heimat wurden anschließend durchs Lesen des Migrationsgedichtes *Ab- und Zugezogenes* irritiert.

Bei der Rezeption und Interpretation des Gedichtes wurde deutlich, dass die Unterstützung der Lehrkraft erforderlich war, da die Studierenden anfangs unsicher bei der Wortauswahl waren, aber nach der Erläuterung durch die Lehrkraft ein besseres Verständnis entwickeln konnten. Dies half den Studierenden auch beim detaillierten Verstehen des Gedichtes, und sie konnten die Interpretationsfragen problemlos bewältigen.

Die diskursive Aushandlung wurde vor allem durch zwei Aufgaben angeregt. Bei der Diskussion über Heimat in der globalisierten Welt wurde deutlich, dass die meisten Studierenden Heimat mit der Familie oder dem Freundeskreis am Geburtsort gleichsetzten. Einige Studierende konnten sich damit identifizieren, dass ein neuer Ort als Heimat betrachtet werden kann, wenn sie sich dort wohlfühlen. Zudem stimmten die Studierenden überein, dass ein längerer Aufenthalt an einem neuen Ort beim Einleben hilfreich sein kann, da die Umgebung vertraut wird und neue Freundschaften entstehen. Bei der Aufgabe zur Vermutung der Heimatbedeutung von drei Migrantinnen äußerten die Studierenden unterschiedliche Vorstellungen. Einige verbanden Heimat mit ihrem Herkunftsland und assoziierten dies mit Anschlägen, Kriegen und Armut, während andere Heimat (für sie) als einen sicheren Ort ohne Diskriminierung, ein unabhängiges Leben und die Familie betrachteten. Eine weitere Studentin vermutete, dass ihre Herkunft möglicherweise auch einen Einfluss auf ihre Heimatvorstellungen hatte.

In den letzten zehn Minuten führten die Studierenden eine Reflexionsaufgabe durch, bei der ebenfalls eine Vielfalt an Ergebnissen zutage trat. Einige Studierende behielten ihre anfänglichen Vorstellungen von Heimat bis zum Ende bei und betrachteten ausschließlich den Geburtsort als Heimat. Bei anderen waren jedoch Veränderungen in den Lernergebnissen erkennbar. Eine Studentin erkannte beispielsweise, dass es auch mehrere mögliche Heimattorte gibt, insbesondere für Geflüchtete, die einen neuen Wohnort finden müssen. Eine andere Studierende betonte, dass das Gefühl der Zugehörigkeit nicht von Anfang an vorhanden war, sondern sich allmählich entwickelte. Die Vorstellungen von Heimat, d. h. die topologischen Deutungsmuster der Studierenden, wurden also in gewissem Maße bereichert bzw. verändert. Es kann gesagt werden, dass der Un-

terricht die Diskursfähigkeit der Studierenden teilweise gestärkt und ihr Bewusstsein für sprachlich-ästhetische Merkmale geschärft hat.

Nach der Durchführung des Unterrichts erfolgte eine Reflexion sowohl seitens der Lehrkraft als auch der Studierenden. Die Lehrkraft konnte im Vergleich zum Pilotierungsunterricht Verbesserungen feststellen, insbesondere in Bezug auf den reduzierten Zeitaufwand für das Hintergrundwissen und die Unterstützung bei der Interpretation des Gedichtes. Dennoch gibt es noch Aspekte, die weiter verbessert werden können, wie beispielsweise eine systematische Zusammenfassung der Diskussionsergebnisse und die Verkürzung der Unterrichtsdauer, um eine nachlassende Konzentration zu vermeiden. Das Feedback der Studierenden wurde über einen anonymen Online-Fragebogen eingeholt, und die meisten waren mit den Partner- und Gruppenarbeiten zufrieden, da diese zu einer aktiven Teilnahme an Diskussionen motivierten und neue Perspektiven inspirierten.

7 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag verwendete die Methode des Design-Based Research, um die Möglichkeit der Verknüpfung vom kulturbezogenen und sprachlich-ästhetischen Lernen durch die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien zu untersuchen. Dies diente dazu, die Diskursfähigkeit der chinesischen Studierenden zu verbessern und ihre sprachlich-ästhetische Fähigkeit zu schärfen, um besser mit der Komplexität kultureller Aktivitäten umzugehen und eine kritische Haltung gegenüber diskriminierenden Diskursen zum Thema *Migration und Heimat* durch die Reflexion ihrer eigenen Deutungsperspektiven zu fördern. Dennoch bleiben einige unbeantwortete Fragen im Hinblick auf die theoretische und empirische Forschung zur Weiterentwicklung des kulturellen Lehrens und Lernens.

Auf theoretischer Ebene sollte die Bedeutung der Faktenvermittlung im Kultur- und Literaturunterricht weiterhin gründlich erforscht werden, anstatt sie pauschal abzulehnen. Einige *traditionelle* Lehransätze, wie beispielsweise das interkulturelle Paradigma, könnten in spezifischen Unterrichtskontexten angemessen in die kulturwissenschaftliche Didaktik integriert werden, um geeignetere Vermittlungskonzepte für die Lernenden zu entwickeln. Aus diesem Grund sollte die zukünftige Kulturvermittlung eine offene Haltung bewahren und nach weiteren potenziellen Konzepten Ausschau halten. Gleichzeitig sollte die Literaturdidaktik kulturwissenschaftliche Konzepte stärker als Grundlage verwenden, um eine Verbindung zwischen sprachlich-ästhetischem und kulturellem Lernen herzustellen. Dafür ist es von Bedeutung, dass das kulturelle und literarische Lernen in den Curricula, Lehr- und Lernmaterialien sowie in der Lehrerausbildung anerkannt werden.

Auf empirischer Ebene ist eine längere Forschungsdauer erforderlich, um den Lernprozess und die -ergebnisse genauer zu untersuchen und das Bewusstsein für *global citizenship* zu entwickeln, was angesichts der Globalisierung von besonderer Bedeutung ist. Aufgrund zeitlicher Beschränkungen wurde in dieser Arbeit keine umfassende qualitative Analyse der Lernergebnisse im engeren Sinne durchgeführt. Daher sollte zukünftige empirische Forschung verschiedene qualitative Forschungsmethoden wie die

qualitative Inhaltsanalyse oder die Diskursanalyse nutzen, um kulturelle Lernprozesse und -ergebnisse eingehender zu untersuchen, anstatt sich ausschließlich auf normative und theoretische Grundlagen zu konzentrieren (vgl. Altmayer 2018: 1:04:22–1:04:57).

Quellen und Literatur

- Akkari, Abdeljalil – Maleq, Kathrine (2020): Global Citizenship Education: Recognizing Diversity in a Global World. In: Akkari, Abdeljalil – Maleq, Kathrine (Hrsg.): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Cham: Springer, S. 3–13.
- Altmayer, Claus (2018): Kulturbezogenes Lernen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache – oder: Brauchen wir eigentlich noch ‚Landeskunde‘? Vimeo [online]. URL: <https://vimeo.com/253617532> (25. 11. 2021).
- 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. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 96. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 3–22.
- Altmayer, Claus – Hamann, Eva – Magosch, Christine – Mempel, Caterina – Vondran, Björn – Zabel, Rebecca (2016): Einleitung. In: Altmayer, Claus (Hrsg.): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 1–19.
- Altmayer, Claus – Dobstadt, Michael – Riedner, Renate – Schier, Carmen (2014): Vorwort. In: Altmayer, Claus – Dobstadt, Michael – Riedner, Renate – Schier, Carmen (Hrsg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Band 3. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 7–11.
- Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus – Dobstadt, Michael – Riedner, Renate – Schier, Carmen (Hrsg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Band 3. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 25–37.
- Altmayer, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): Landeskunde Nord. Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 10–29.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft? Innovation oder Modetrend? Germanistische Mitteilungen 65/2007: S. 7–21.
- Altmayer, Claus (2001): Landeskunde mit literarischen Texten. Zu einer neuen Fernstudieneinheit. Deutsch als Fremdsprache 38/2: S. 104–109.
- Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache [online]. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/2: 25 S. URL: ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/717/694 (21. 10. 2021).
- Bettermann, Rainer (2010): Landeskunde, die. In: Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 180–181.
- Chiellino, Gino (1987): Sehnsucht nach Sprache. Gedichte 1983–1985. Kiel: Neuer Malik Verlag.
- Dobstadt, Michael – Riedner, Renate (2016): Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn – Dehrmann, Mark-Georg – Standke, Jan (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider, S. 215–236.

- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 1530–1544.
- Funk, Hermann – Kuhn, Christina – Skiba, Dirk – Spaniel-Weise, Dorothea – Wicke, Rainer E. (2014): Dll4: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt.
- Galván Torres, Adriana Rosalina – Flores Dueñas, Luis Alonso (2017): Erinnerungsorte des Homo Migrantis: Kulturbedeutung von Heimweh anhand von Gedichten. In: Haase, Peter – Höller, Michaela (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 96. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 159–175.
- Groenewold, Peter (2010): Literatur im Landeskundeunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 1565–1570.
- Guo, Qi (2020): Kulturwissenschaftlich orientierte Landeskunde im chinesischen Germanistikstudium. Erinnerungsfiguren, Diskursfähigkeit und Umgang mit Medien. Berlin: Peter Lang.
- Koppensteiner, Jürgen – Schwarz, Eveline (2012): Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Komplett überarbeitete und aktualisierte Neuauflage. Wien: Praesens Verlag.
- Koreik, Uwe – Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung [online]. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 25/1: 86 S. URL: ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1027/1024 (21. 10. 2021).
- Kramsch, Claire (2014): Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. The Modern Language Journal 98/1: S. 296–311.
- Laudenberg, Beate (2016): Inter-, Trans- und Synkulturalität deutschsprachiger Migrationsliteratur und ihre Didaktik. IUDICIUM Verlag: München.
- Lü, Jingzhu (2011): Literarische Kurztexte im DaF-Unterricht des chinesischen Germanistikstudiums. Ein Unterrichtsmodell für interkulturelle Lernziele. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 6/1992: S. 4–15.
- Raindl, Marco (2018): Design-Based Research – Potenziale eines Forschungsansatzes für DaF in Japan [online]. 獨協大学ドイツ学研究 75: 24 S. URL: https://dokkyo.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=2048&item_no=1&page_id=13&block_id=17 (19. 11. 2021).
- Riedner, Renate (2010): Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 1544–1554.
- Rösch, Heidi (2010): Migrationsliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 1571–1577.
- Vereinte Nationen (2019): World Migration Report 2020 [online]. URL: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf#page=44 (1. 11. 2021).

- Wintersteiner, Werner (2010): Transkulturelle Literaturdidaktik. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung als kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 33–48.
- Wolf, Gordian (2001): Vergleichende Kultur und Mentalitätsforschung. In: Helbig, Gerhard – Götze, Lutz – Henrici, Gert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Teilband 2. Berlin: Walter de Gruyter, S. 1179–1193.
- Zeuner, Ulrich (2009): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung [online]. URL: www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf (6. 12. 2020).
-

Yifan Feng / fengyifan_1996@126.com

Technische Universität Berlin, Fakultät I – Geistes- und Bildungswissenschaften,
Institut für Sprache und Kommunikation, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache
Hardenbergstr. 16–18, 10623 Berlin, DE



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as image or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.