Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
MehrSprachen Lernen und Lehren
Jahrgang 31, Nummer 2 (Oktober 2026), ISSN 1205-6545
THEMENSCHWERPUNKT: Deutsch in der Region Asien-Pazifik
GASTHERAUSGEBER: Tristan Lay, Michael Schart & Jan Auracher

# Diskursive Landeskunde im DaF-Kontext: Zur Vermittlung kultureller Deutungsmuster in Vietnam

*Thien Sa Vo*

**Abstract:** Der vorliegende Beitrag untersucht die didaktische Umsetzung diskursiver Landeskunde im zielsprachenfernen Hochschulkontext am Beispiel des Kurses „Landeskunde 1“ an einer vietnamesischen Universität. Ausgehend von einem Verständnis von *Kultur* als Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diskursen, kulturellen Deutungsmustern und unterschiedlichen Positionierungen wird dargestellt, wie Studierende schrittweise an diskursive Arbeitsweisen herangeführt wurden. Im Mittelpunkt stehen die Einführung in diskursive Perspektiven auf Kultur sowie die Gestaltung thematischer Sitzungen zu gesellschaftlich relevanten Themen wie Mobilität, Ernährung oder Klima.

Der Beitrag zeigt, wie diskursive Landeskunde insbesondere durch kontrastierende Materialien, konkrete Diskursfragmente, kollaborative Arbeitsformen und moderierte Diskussionen umgesetzt werden kann. Gleichzeitig werden zentrale Herausforderungen sichtbar: die Auswahl geeigneter Themen, der Rückgriff auf nationalstaatliche Vergleichsmuster, die hohe Steuerungsleistung der Lehrkraft sowie institutionelle Rahmenbedingungen. Der Beitrag argumentiert, dass diskursive Landeskunde in zielsprachenfernen Kontexten eine sorgfältige didaktische Operationalisierung benötigt, um Lernende nicht nur an gesellschaftliche Diskurse heranzuführen, sondern auch ihre diskursive Beteiligung und eigene Positionierung zu unterstützen.

CC BY 4.0 International

Vo, Thien Sa (2026):
Diskursive Landeskunde im DaF-Kontext: Zur Vermittlung kultureller Deutungsmuster in Vietnam.
*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 31: 2, 99–122.
https://doi.org/10.48694/zif.6129

**Discursive cultural studies in the context of German as a foreign language: On the teaching of cultural interpretation patterns in Vietnam:**
This paper examines the didactic implementation of discourse-oriented cultural studies in a geographically distant German as a Foreign Language university context, using the course "Landeskunde 1" at a Vietnamese university as a case study. Based on an understanding of cultural studies as engagement with societal discourses, cultural interpretive patterns, and competing positionings, the paper describes how students were gradually introduced to discourse-oriented ways of working. The analysis focuses on the introduction of discourse-oriented perspectives on culture and the design of thematic sessions on socially relevant topics such as mobility, nutrition, and climate.

The paper shows how discourse-oriented cultural studies can be implemented through contrasting materials, concrete discourse fragments, collaborative tasks, and moderated discussions. At the same time, several challenges became apparent, including the selection of suitable topics, students' reliance on national comparison patterns, the strong need for teacher guidance, and institutional constraints. The paper argues that discourse-oriented cultural studies in geographically distant contexts requires careful didactic operationalization in order to support not only students' access to societal discourses, but also their discursive participation and independent positioning.

**Schlagwörter:** diskursive Landeskunde, zielsprachenferner Kontext, Deutungsmuster, Diskursfähigkeit, DaF-Hochschulunterricht; discourse-oriented cultural studies, geographically distant context, interpretive patterns; discourse competence, German as a Foreign Language in universities

# 1 Diskursive Landeskunde im zielsprachenfernen Hochschulkontext: Ausgangslage und Zielsetzung des Beitrags

Die Deutschabteilung an der Hochschule für Geistes- und Sozialwissenschaften der Vietnam National University Ho Chi Minh City (VNU-HCMUSSH) bietet einen vierjährigen Bachelorstudiengang im Fach Deutsch als Fremdsprache an. Das Studium umfasst neben sprachpraktischen und berufsorientierten Ausbildungsanteilen auch ergänzende Module in wissens- und kompetenzbezogenen Bereichen. Im Bereich der Landeskunde werden bislang vier Kurse angeboten: Landeskunde zu Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie ein vergleichender Kurs zu Deutschland und Vietnam. Die Kurse waren bisher überwiegend kognitiv-faktenorientiert ausgerichtet.

Seit September 2024 wird der Kurs „Landeskunde 1“ auf Grundlage diskursiver Landeskunde neu durchgeführt. Mit der Umgestaltung gingen auch Veränderungen der *Learning Outcomes* einher: An die Stelle des primär passiven Erwerbs landeskundlichen Wissens trat die stärkere Ausrichtung auf die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diskursen und unterschiedlichen Positionen. Ziel der Neukonzeption war es, kulturbezogenes Lernen stärker an gesellschaftlichen Diskursen und kulturellen Deutungsmustern auszurichten und damit neue Formen diskursiver Beteiligung im Deutschunterricht zu eröffnen.

Die Neuorientierung des Kurses knüpft an Ansätze diskursiver Landeskunde an, die Kultur nicht als feststehendes Wissen über nationale Kollektive verstehen, sondern als Ergebnis sozialer und diskursiver Prozesse, in denen Akteure kulturellen Phänomenen Sinn zuschreiben (Fornoff 2021: 323). Im Anschluss an Foucault (1991) wird Diskurs dabei als ein „Formationssystem von Aussagen“ verstanden, das auf kollektives, handlungsleitendes und sozial stratifizierendes Wissen verweist (vgl. Hille/Schiedermair 2023: 10). Diskursive Landeskunde richtet ihren Fokus entsprechend auf gesellschaftliche Diskurse im deutschsprachigen Raum sowie auf kulturelle Deutungsmuster, die Wahrnehmungen, Bewertungen und Handlungen strukturieren. Ziel dieses Ansatzes ist es nicht primär, isoliertes Faktenwissen zu vermitteln, sondern Lernende dazu zu befähigen, unterschiedliche Diskurspositionen zu erkennen, einzuordnen und sich reflexiv zu ihnen in Beziehung zu setzen und dadurch Diskursfähigkeit zu entwickeln (Fornoff 2021: 323–324).

Für den vietnamesischen Hochschulkontext erscheint dieser Ansatz insbesondere relevant, weil viele Studierende sich auf Tätigkeiten in deutschsprachigen oder internationalen Arbeitsfeldern vorbereiten, in denen nicht nur sprachliche Korrektheit, sondern auch die Fähigkeit zur diskursiven Orientierung und Partizipation zunehmend an Bedeutung gewinnt. Gleichzeitig stellt die Umsetzung diskursiver Landeskunde in einem zielsprachenfernen Kontext besondere Anforderungen an Unterrichtsgestaltung, Materialauswahl und didaktische Rahmung.

In den vergangenen Jahren sind vermehrt praxisorientierte Beiträge zur Umsetzung diskursiver Landeskunde erschienen. Diese beschäftigen sich auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene insbesondere mit der Didaktisierung einzelner Unterrichtsgegenstände oder Materialien, etwa im Rahmen ergänzender Unterrichtsimpulse oder einzelner Unterrichtseinheiten (vgl. Avcı 2023; Sansan 2024; Wang 2025). Darüber hinaus liegen Arbeiten zur Professionalisierung von Lehrkräften und zur Lehrendenausbildung mit Materialien der Dhoch3-Plattform vor (vgl. Hedžić/Patwardhan/Sansan 2026; Pieber/Stefan 2026).

Auffällig ist jedoch, dass diskursive Landeskunde bislang überwiegend punktuell eingesetzt wurde – etwa als Umgestaltung einzelner Lehrmaterialien, als ergänzender Unterrichtsimpuls oder als Bestandteil der Lehrkräftequalifizierung. Weniger untersucht ist dagegen die Umsetzung des Ansatzes innerhalb eines vollständig diskursiv konzipierten Landeskundekurses im zielsprachenfernen Hochschulkontext. Gerade diese Kursform eröffnet die Möglichkeit, diskursive Landeskunde schrittweise und curricular eingebettet umzusetzen, wirft zugleich jedoch grundlegende Fragen der praktischen Gestaltung auf: Welche Themenbereiche und Materialien eignen sich für die jeweilige Zielgruppe? Welche Rolle übernimmt die Lehrkraft im Unterricht? Wie können Diskursfähigkeit und diskursive Beteiligung begleitet und bewertet werden? Und welche Prüfungsformate erscheinen für ein solches Kurskonzept geeignet?

Der vorliegende Beitrag versteht sich als praxisreflexiver Bericht über die Implementierung diskursiver Landeskunde in einem vollständigen Landeskundekurs und untersucht, wie sich dieser Ansatz im vietnamesischen Hochschulkontext curricular und didaktisch operationalisieren lässt. Im Mittelpunkt stehen dabei die konkrete Unterrichtspraxis, die thematischen Zugänge der Studierenden sowie die Reflexion des Kursformats aus hochschuldidaktischer Perspektive.

# 2 Diskursive Landeskunde im vietnamesischen Kontext: Didaktisierungsmethode

## 2.1 Kursumfang

Der Kurs „Landeskunde 1“ wurde im Zeitraum September 2024 – Januar 2025 für zwei Gruppen durchgeführt (Exzellenzprogramm „EP“ und Standardprogramm „SP“). Jede Durchführung umfasste 45 Unterrichtseinheiten verteilt auf 12 Sitzungen und war als Wahlfach mit 3 Leistungspunkten ausgewiesen. Die Teilnehmendenzahl lag bei 25 Studierenden (EP) bzw. 36 Studierenden (SP). In beiden Kursen gab es insgesamt 61 Teilnehmende.

Die Zielgruppe bestand aus Studierenden ab dem 7. Semester mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau B1+ bis B2/C1. Alle Teilnehmenden hatten Vietnamesisch als L1; die meisten

verfügten über geringe oder keine Aufenthaltserfahrung im deutschsprachigen Raum und brachten sehr unterschiedliche Vorerfahrungen mit deutschsprachigen hochschulbezogenen Formaten mit. Der Kurs ist damit eindeutig zielsprachenfern verortet – ein Rahmen, in dem die Ausrichtung auf Deutungsmuster und Diskurspartizipation besonderes Gewicht erhält.

## 2.2 Zielsetzung und Learning Outcomes

Das bisherige Format vom Kurs „Landeskunde 1“ war vor allem fakten- und wissensorientiert. Die Inhalte folgten festen Themenfeldern (u.a. Geschichte, Geografie, politische Grundzüge, Esskultur, Religion, Feste und Feier). Die Prüfungsleistung bestand aus Referaten zu diesen Themen für die Zwischenleistung und einer Endprüfung zur Wiedergabe von Fakten. Häufig führten muttersprachliche Lehrkräfte, u.a. DAAD-Sprachassistent:innen, den Kurs durch; die Gestaltung lag weitgehend bei der jeweiligen Person. In der Vergangenheit gab es bereits Versuche, Deutungsmuster einzubinden – etwa über ein schriftliches Portfolio mit diskursaktuellen Themen und Interviews mit deutschsprachigen Kontaktpersonen. Diese Ansätze waren didaktisch anregend, erwiesen sich jedoch aufgrund des hohen Betreuungsaufwands, der starken Abhängigkeit von individuellen Netzwerken sowie fehlender klarer Kursstrukturen als nur begrenzt übertragbar.

Die Neuausrichtung stellte daher Diskursfähigkeit als zentrales Lernziel in den Mittelpunkt, verstanden als die Fähigkeit zur rezeptiven und produktiven Partizipation an zielsprachlichen Diskursen. Aufbauend auf den drei miteinander verbundenen Bereichen Wissen, Reflektieren und Handeln sowie auf der praxisbezogenen Klassifizierung der Lernziele von Sun und Li (2025) wurden für den Kurs „Landeskunde 1“ folgende *Learning Outcomes* formuliert:

- **Erkennen**: Studierende verfügen über grundlegendes Wissen zu den gesellschaftlichen Geltungsansprüchen und zentralen Problemstellungen der im Kurs behandelten Themenfelder.
- **Erkennen**: Studierende können unterschiedliche Einstellungen, Positionierungen und gesellschaftliche Perspektiven in deutschsprachigen Medien identifizieren und beschreiben.
- **Erkennen**: Studierende sind in der Lage, wiederkehrende Deutungsmuster und Argumentationslinien in diesen Positionierungen zu erkennen.
- **Reflektieren**: Studierende reflektieren die zugrunde liegenden Geltungsansprüche und kulturellen Deutungsmuster sowie deren gesellschaftliche Einbettung.
- **Stellungnehmen/Handeln**: Studierende beteiligen sich an Diskussionen, formulieren eigene Positionierungen zu gesellschaftlichen Themen und begründen diese argumentativ.

Der Kurs war auf vier Unterrichtseinheiten (UE) pro Woche angelegt. Prüfungsleistungen waren so gewählt, dass sie die Lernziele sichtbar machen und prüfen (Identifikation, Begründung und produktive Nutzung von Deutungsmustern). Die Auswahl der Materialien und die Interaktionen im Seminar eröffneten den Studierenden Räume, eigene Deutungsressourcen zu erproben, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Gezielte Irritationsmomente sind didaktisch vorgesehen: Sie markieren Grenzen, eröffnen Alternativen und fördern ein flexibles Repertoire für die Teilhabe an deutschsprachigen Diskursen (vgl. Agiba 2016). Irritation wird im Kontext diskursiver Landeskunde als bewusster Lern- und Bildungsanlass verstanden. Sie soll Lernende dazu anregen, vertraute Deutungsmuster zu hinterfragen und alternative Perspektiven wahrzunehmen. Dabei kommt ihr eine doppelte Funktion zu: Zum einen ermöglicht sie es, Widerstände und Verunsicherungen als Ausgangspunkt persönlicher Reflexion und Weiterentwicklung zu nutzen (vgl. Führing 1996: 119, zit. nach Agiba 2016: 406). Zum anderen eröffnet sie Lernprozesse, die über die bloße Bestätigung bestehender Vorstellungen hinausgehen. Irritation kann dazu beitragen, neue Sichtweisen und Deutungsoptionen zugänglich zu machen.

## 2.3 Kursstruktur

Die inhaltliche Struktur orientierte sich an fünf übergreifenden Themenbereichen: Gender, Mobilität, Ernährung, Identität/Migration und Klima. Die Auswahl erfolgte auf Grundlage der Themenvorschläge aus dem Lehrwerk *Mitreden. Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Altmayer 2017) und wurde mit für vietnamesische Studierende relevanten Gegenwartsdiskursen abgeglichen. Aus jedem Bereich wählen die Studierenden ein Diskursfragment, also einen klar umrissenen, medial dokumentierten Ausschnitt (z.B. aus Ernährung: „Vegetarische Ernährung an Freiburger Kitas“). Dieses Fragment dient als Ausgangspunkt, um deutschsprachige Deutungsmuster, zentrale Begriffe und konkurrierende Positionen zu erschließen.

Die Prüfungsleistungen bestehen aus einem Gruppenvortrag bzw. einer Talkshow (30 %) und einer Posterpräsentation (70 %). Der Vortrag basiert auf einem aktuellen Text (Nachrichtenbericht, Reportage o.Ä.) zum gewählten Diskursfragment und folgt einer verbindlichen Dreiteilung:

1. Kurze Einführung in Thema und Kontext,
2. Zusammenstellung aktueller Stellungnahmen aus den Medien,
3. Moderierte Diskussionsrunde mit der gesamten Gruppe.

Die Teile (1) und (2) nehmen zusammen maximal die Hälfte der Zeit ein; Teil (3) bildet den Schwerpunkt. Ziel ist, den Diskurs zu öffnen: Begriffe klären, Positionen bündeln, kritische Fragen formulieren und eine strukturierte Debatte anleiten. Die Ergebnisse der Diskussion sollen dokumentiert werden und fließen in die Posterarbeit ein.

Die Posterpräsentation greift dasselbe Diskursfragment auf und bündelt es:

1. Einführung in das Thema mit Relevanzbezug,
2. Wesentliche Diskussionspunkte und Positionierungen aus den Medien,
3. Zusammenfassung der studentischen Debatte und eigener Positionierung.

Der Arbeitsablauf ist zweistufig: Zunächst werden die Poster digital (auf Moodle/Padlet) hochgeladen, kommentiert und mit Fragen versehen; anschließend folgt ein Präsenztermin mit Posterstationen, kurzen Pitches und Diskussion. Ziel ist die Vertiefung des Themas, die Verdichtung von Meinungen und Begründungen sowie das weiterführende Argumentieren auf Basis der zuvor identifizierten Deutungsmuster.

# 3 Der Kurs „Landeskunde 1“: Beschreibung der Unterrichtspraxis

Dieses Kapitel beschreibt die beiden grundlegenden Sitzungsformate des Kurses „Landeskunde 1“. Die **Einführungssitzung** dient der schrittweisen Heranführung an zentrale Konzepte diskursiver Landeskunde sowie an die Arbeits- und Prüfungsformen des Kurses. Die **thematischen Sitzungen** bilden den eigentlichen Arbeitsraum der diskursiven Auseinandersetzung; sie werden sowohl von der Dozentin als auch von den präsentierenden Gruppen gestaltet und dienen der gemeinsamen Erarbeitung gesellschaftlicher Diskurse anhand konkreter Themenfelder.

Die Einführungssitzung hatte dabei insbesondere die Funktion, bestehende Vorstellungen vom Begriff *Kultur* zu thematisieren und die Studierenden an eine diskursorientierte Arbeitsweise heranzuführen. Ziel war die Sensibilisierung für die perspektivische und diskursiv hervorgebrachte Natur kultureller Deutungen. Gleichzeitig diente die Sitzung der organisatorischen Einführung in den Kurs sowie der Vorbereitung auf die spätere eigenständige Recherche- und Diskussionsarbeit innerhalb der thematischen Sitzungen.

## 3.1 Erste Sitzung: Einführung in diskursive Arbeitsweisen

### 3.1.1 Ablauf der Sitzung

Die erste Sitzung begann mit einer kurzen Vorstellungsrunde der Dozentin sowie einer Umfrage auf der Plattform Mentimeter zu den Erwartungen der Studierenden an den Kurs. Diese erste Aktivierung diente zugleich dazu, die Studierenden frühzeitig in die Gestaltung der Sitzung einzubeziehen und ihre bisherigen Vorstellungen von Landeskunde sichtbar zu machen. Die Antworten der Studierenden orientierten sich dabei zunächst stark an einem wissensorientierten und nationalbezogenen Verständnis von Landeskunde. Genannt wurden beispielsweise Themen wie die Anzahl der deutschen Bundesländer, „Traditionen in Deutschland“ oder die Geschichte der beiden Weltkriege. Bereits in dieser frühen Phase

zeigte sich damit eine Erwartungshaltung, die Landeskunde primär mit der Vermittlung nationalstaatlich gerahmten Faktenwissens verband.

Im Anschluss wurde der Begriff *Kultur* thematisiert. Über eine weitere Mentimeter-Umfrage mit der Frage „Was ist Kultur?" wurden zunächst vorhandene Assoziationen und Vorverständnisse der Studierenden gesammelt. Als Einstieg diente anschließend ein Video zum Kulturbegriff[1], anhand dessen drei verbreitete Kulturverständnisse eingeführt wurden: ein normativer Kulturbegriff im Sinne von *Hochkultur*, ein totalitätsorientierter Kulturbegriff mit Fokus auf kollektive Zugehörigkeit sowie ein differenztheoretischer Kulturbegriff, der kulturelle Unterschiede zwischen Gruppen hervorhebt.

Abb. 1: Folien zur Darstellung der Kulturbegriffe

Darauf aufbauend wurden verschiedene Beispiele eingesetzt, um essentialisierende und nationalstaatlich orientierte Kulturvorstellungen der Studierenden sichtbar zu machen und zugleich ihre Begrenztheit zu thematisieren. Im Folgenden werden Bezeichnungen wie *deutsch*, *vietnamesisch* oder *westlich* nicht als feststehende Eigenschaften von Personen verstanden, sondern als soziale und diskursiv hervorgebrachte Zuschreibungen. Ein erstes Beispiel bildete die fiktive Figur *An*, die in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, vietnamesische Eltern hat, Deutsch und Vietnamesisch spricht und sich gleichzeitig für unterschiedliche ostasiatische Popkulturen interessiert. Die Studierenden wurden gefragt, inwiefern diese Figur als deutsch bzw. vietnamesisch verstanden werden könne. Die Offenheit der Figur erschwerte eindeutige nationale Zuschreibungen und eröffnete Diskussionen über Mehrfachzugehörigkeiten, soziale Kontexte und individuelle Erfahrungen.

Im weiteren Verlauf wurden stereotype Vorstellungen von Deutschland und den Deutschen im Plenum gesammelt. Genannt wurden unter anderem Pünktlichkeit, technologische Fortschrittlichkeit, Oktoberfest oder die Vorstellung großer weißer Menschen. Diese Zuschreibungen wurden anschließend durch widersprüchliche Beispiele hinterfragt, etwa durch Berichte über Verspätungen der Deutschen Bahn oder durch Hinweise auf vergleichsweise langsame Banküberweisungen in Deutschland. Zudem wurden anhand öffentlicher Personen mit Migrationshintergrund dominante Vorstellungen nationaler Homogenität hinterfragt. Ziel dieser Gegenüberstellung war es, die Selektivität und diskursive Konstruktion solcher Zuschreibungen sichtbar zu machen und den Kulturbegriff stärker als Ergebnis sozialer und diskursiver Prozesse zu rahmen.

[1] Videoquelle: https://www.youtube.com/watch?v=e-JU_ejukKU, letzter Zugriff: 14.05.2026

Abb. 2: Folien zu Stereotypen

Vor diesem Hintergrund wurde anschließend das Konzept der Deutungsmuster eingeführt. Kultur wurde dabei nicht als feststehendes Wissenssystem vermittelt, sondern als Sammlung gesellschaftlich verfügbarer Deutungsangebote verstanden, die in konkreten Diskursen immer wieder neu ausgehandelt werden. Die Sitzung verfolgte damit das Ziel, die Studierenden schrittweise von einer stark nationalstaatlich geprägten Perspektive auf Kultur hin zu einer diskursiven Perspektive zu führen.

Im zweiten Teil der Sitzung wurde der Kurs „Landeskunde 1“ organisatorisch vorgestellt. Präsentiert wurden die drei zentralen Zielsetzungen des Kurses: (1) Diskurspositionen kennenlernen, (2) Diskurspositionierungen nachvollziehen und (3) selbst Stellung in Diskursen nehmen. Anschließend wurden die fünf Themenbereiche des Semesters sowie die geplanten Arbeits- und Prüfungsformen erläutert. Die Studierenden erhielten außerdem einen Überblick über den semesterbezogenen Ablauf sowie über die Betreuung der Gruppenarbeiten.

Tab. 1: Überblick der Themenbereiche im Kurs „Landeskunde 1“

| Themenbereich | Themen |
|---|---|
| Gender | - Gendergerechte Sprache<br>- Typisch Mann, typisch Frau<br>- Sind Hausfrauen feministische Symbole?<br>- LGBTQI+: Pride Parade – Warum?<br>- #MeToo<br>- LGBTQI+: Heiraten oder nicht?<br>- LGBTQI+: Kinder haben? |
| Mobilität | - ÖPNV: Das Deutschlandticket<br>- Fahrrad fahren: Weniger Autospuren, mehr Radwege?<br>- Migrationsgeschichte: Vertragsarbeiter:innen in Deutschland<br>- Migrationsgeschichte: Ausbildung von Pflegekräften |
| Essgewohnheiten | - Pflanzenbasierte Ernährung: Wirklich nötig?<br>- Einkaufen und Klimawandel<br>- Bio-Produkte – ja oder nein?<br>- Kinderernährung und Werberegulierung |
| Identität | - Was bedeutet es, ‚Deutsch‘ zu sein? (Nationale Identitäten)<br>- Asylpolitik und Flüchtlingsaufnahme: Wie viele Flüchtlinge sind genug?<br>- Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit: „Unser Land zuerst!” |
| Klimaschutz | - Fridays for future: Wie wirksam sind Demonstrationen eigentlich?<br>- Die letzte Generation: Ein Schrei nach Hilfe oder hungrig nach Aufmerksamkeit?<br>- Plastikverbot: Wie effektiv ist es? |

Ein weiterer Bestandteil der Sitzung war die Einführung in die Recherchearbeit mit ChatGPT. Ausgangspunkt bildete eine gemeinsame Diskussion über bisherige Nutzungserfahrungen der Studierenden mit KI-Tools. Die Studierenden beschrieben ChatGPT vor allem als Hilfsmittel für Grammatikfragen, Wortschatzrecherche oder Schreibkorrekturen. Darauf aufbauend wurde ChatGPT als mögliches Werkzeug für die erste Orientierung innerhalb gesellschaftlicher Diskurse eingeführt. Thematisiert wurden insbesondere die Arbeit mit Prompts, die Generierung erster Überblicksinformationen sowie die Suche nach weiterführenden Quellen.

Die Nutzung von ChatGPT wurde dabei ausdrücklich an die Zielsetzungen des Kurses gekoppelt. KI-gestützte Recherche sollte die Studierenden dabei unterstützen, Diskurspositionen sichtbar zu machen und erste Zugänge zu gesellschaftlichen Debatten zu finden. Gleichzeitig wurde betont, dass die eigene argumentative Positionierung nicht durch KI ersetzt werden könne. Während KI-Tools bei der Orientierung innerhalb eines Diskurses unterstützen können, sollte die Entwicklung eigener Perspektiven und Bewertungen weiterhin Aufgabe der Studierenden bleiben.

### 3.1.2 Beobachtungen

In der Beobachtung der ersten Sitzung zeigte sich, dass die diskursive Arbeitsweise für viele Studierende zunächst ungewohnt war und eine gewisse Orientierungsphase erforderte. Während der ersten Recherchephasen nutzten viele Studierende die Zeit nicht ausschließlich zur Informationssuche, sondern auch zur gemeinsamen Aushandlung ihres Verständnisses des Kurskonzepts. Die Fragen der Studierenden bezogen sich sowohl auf die allgemeinen Ziele des Kurses als auch auf konkrete Erwartungen an Arbeits- und Prüfungsformen.

Auffällig war zudem die vorsichtige Nutzung von KI-Tools innerhalb der ersten Sitzung. Viele Studierende diskutierten zunächst in ihren Gruppen über die Aufgabenstellung und verglichen anschließend die von ChatGPT generierten Ergebnisse miteinander, bevor sie sich an die Dozentin wandten. Die Nutzung von KI erfolgte somit nicht isoliert, sondern eingebettet in soziale Aushandlungsprozesse innerhalb der Gruppe.

Darüber hinaus zeigte sich, dass informelle Gesprächssituationen außerhalb des eigentlichen Unterrichtsraums für viele Studierende eine wichtige Rolle spielten. Nach der ersten Sitzung suchten mehrere Studierende das Gespräch mit mir, um das Konzept diskursiver Landeskunde erneut erläutert zu bekommen. In diesen Gesprächen wurden konkrete Beispiele aus möglichen späteren Berufskontexten der Studierenden herangezogen, um die Bedeutung von Diskursfähigkeit für das Verstehen gesellschaftlicher Zusammenhänge und sozialer Interaktionen zu verdeutlichen. Aus zunächst kleinen Gesprächsgruppen entwickelte sich dabei ein größeres gemeinsames Gespräch mehrerer Studierender, das sowohl Interesse und Neugier gegenüber dem Kurs als auch Unsicherheiten hinsichtlich der offenen Prüfungs- und Arbeitsformen sichtbar machte.

Die erste Sitzung zeigte damit bereits zentrale Spannungsfelder des Kurses: Einerseits ermöglichte die diskursive Arbeitsweise neue Formen der gemeinsamen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen und eröffnete Räume für Perspektivvielfalt und Reflexion. Andererseits blieb insbesondere die Frage offen, wie aus der Analyse gesellschaftlicher Diskurse eigenständige Positionierungen entwickelt werden können. Der Schwerpunkt der Einführung lag zunächst stärker auf der Sichtbarmachung unterschiedlicher Diskurspositionen sowie auf der Entwicklung von Recherche- und Orientierungskompetenzen als auf einer systematischen Anleitung zur argumentativen Positionierung innerhalb der Diskurse selbst.

## 3.2 Aufbau thematischer Sitzungen

Ab der zweiten Sitzung beschäftigte sich der Kurs mit konkreten gesellschaftlichen Themenfeldern, die innerhalb der zuvor eingeführten diskursiven Arbeitsweise bearbeitet wurden. Während die Einführungssitzung primär der Irritation bestehender Kulturvorstellungen sowie der Einführung zentraler Konzepte diskursiver Landeskunde diente, bildeten die

thematischen Sitzungen den eigentlichen Arbeitsraum der gemeinsamen diskursiven Auseinandersetzung. Inhaltlich orientierten sich diese Sitzungen an den fünf Themenbereichen des Kurses und wurden im weiteren Verlauf zunehmend von den Studierenden selbst gestaltet. Die Rolle der Dozentin bestand dabei nicht ausschließlich in der Wissensvermittlung, sondern vor allem in der Auswahl und Strukturierung von Materialien, der Moderation von Diskussionen sowie der Unterstützung der Studierenden bei der Sichtbarmachung unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen.

### 3.2.1 Modellierung diskursiver Arbeitsweisen am Beispiel „Deutschlandticket“

Die zweite Sitzung wurde zunächst vollständig von der Dozentin gestaltet und hatte zugleich die Funktion, exemplarisch den Aufbau einer thematischen Sitzung zu modellieren. Im Themenbereich „Mobilität“ befasste sich die Sitzung mit dem Deutschlandticket. Ziel war es, den Studierenden beispielhaft zu zeigen, wie gesellschaftliche Themen nicht ausschließlich faktisch behandelt, sondern als Gegenstand unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen erschlossen werden können.

Die Vorbereitung der Sitzung orientierte sich an unterschiedlichen medialen Perspektiven auf das Deutschlandticket. Neben grundlegenden Informationen aus offiziellen Medienquellen wurden insbesondere Berichte über die Preisentwicklung sowie gesellschaftliche Debatten und Kritikpunkte zum Deutschlandticket ausgewählt. Ergänzend wurden mithilfe von ChatGPT unterschiedliche Argumentationslinien und Positionierungen recherchiert, um die Vielfalt gesellschaftlicher Perspektiven sichtbar zu machen. Ziel der Materialauswahl war dabei nicht die Vermittlung eines abgeschlossenen Wissensbestandes, sondern die Vorbereitung eines multiperspektivischen Zugangs zum Thema.

Die Sitzung begann mit einer alltagsnahen Einstiegssituation. Die Studierenden sollten sich vorstellen, zum ersten Mal nach Deutschland zu reisen und verschiedene Städte mithilfe öffentlicher Verkehrsmittel zu besuchen. Im Zusammenhang mit diesem Szenario wurden zunächst grundlegende Informationen über den öffentlichen Nah- und Fernverkehr in Deutschland eingeführt. Da viele Studierende mit unterschiedlichen Zugtypen oder städtischen Verkehrssystemen wie Straßenbahnen bislang kaum vertraut waren, mussten zentrale Begriffe und Strukturen des deutschen Verkehrssystems zunächst ausführlicher erläutert werden.

Anschließend wurden unterschiedliche Tarifsysteme verschiedener Städte vorgestellt, bevor das Deutschlandticket als bundesweit gültiges Angebot eingeführt wurde. Dabei wurde zugleich thematisiert, dass das Ticket nicht ausschließlich der Vereinfachung von Mobilität dienen sollte, sondern auch mit klimapolitischen Zielsetzungen verbunden war.

Im nächsten Schritt erfolgte eine erste inhaltliche Vertiefung über ein Einführungsvideo zum Deutschlandticket[2]. Die Studierenden erhielten Arbeitsaufträge, die sich auf Nutzungsmotive, Einschränkungen des Tickets sowie die Preisentwicklung vom ursprünglichen 9-Euro-Ticket zum späteren Deutschlandticket bezogen. Das Video wurde mehrfach angesehen und anschließend gemeinsam besprochen. Auch in dieser Phase zeigte sich, dass viele Studierende weiterhin Unterstützung bei der Einordnung verkehrsspezifischer Begriffe benötigten, da unterschiedliche Zugtypen und Verkehrsmittel mehrfach thematisiert wurden.

Darauf aufbauend folgte eine Leseaufgabe zu gesellschaftlichen Kritikperspektiven auf das Deutschlandticket. Hierfür wurden drei unterschiedliche Zeitungsartikel auf Padlet bereitgestellt, die unterschiedliche Positionen zum Ticket aufgriffen: „Deutschlandticket wird teurer – Lob und Kritik aus Bayern“ (Wagner/Kerler 2024), „Ärger mit dem Deutschlandticket” (Christl 2024) und „Hermann warnt: Deutschlandticket darf nicht viel teurer werden” (Südwestrundfunk 2024). Die Studierenden arbeiteten zunächst in größeren Gruppen und fassten jeweils einen Artikel zusammen. Anschließend wurden die Gruppen neu zusammengesetzt, sodass in jeder neuen Gruppe Vertreter:innen aller drei Artikel anwesend waren. Ziel dieses Vorgehens war es, unterschiedliche Perspektiven zusammenzuführen und die Studierenden dazu anzuregen, die verschiedenen Positionen miteinander zu vergleichen und gemeinsam auszuhandeln.

Die eigentliche Phase der Positionierung erfolgte anschließend im Rahmen einer Stationenarbeit. An fünf Stationen wurden unterschiedliche Aussagen zur gesellschaftlichen Wirksamkeit des Deutschlandtickets präsentiert, etwa zur sozialen Gerechtigkeit, zur Umweltwirksamkeit oder zu den Auswirkungen auf den ländlichen Raum. Die Studierenden sollten die Stationen nacheinander durchlaufen, die jeweilige Aussage diskutieren und ihre Einschätzungen auf Plakaten festhalten. Jede Station war mit einem Plakat sowie Materialien zum Schreiben ausgestattet; pro Station standen den Gruppen etwa acht bis zehn Minuten zur Verfügung. Abschließend wurden die entstandenen Plakate im Plenum erneut betrachtet und die unterschiedlichen Positionierungen gemeinsam zusammengefasst.

[2] Videoquelle: https://www.youtube.com/watch?v=iKqiGxDsoWs, letzter Zugriff: 14.05.2026

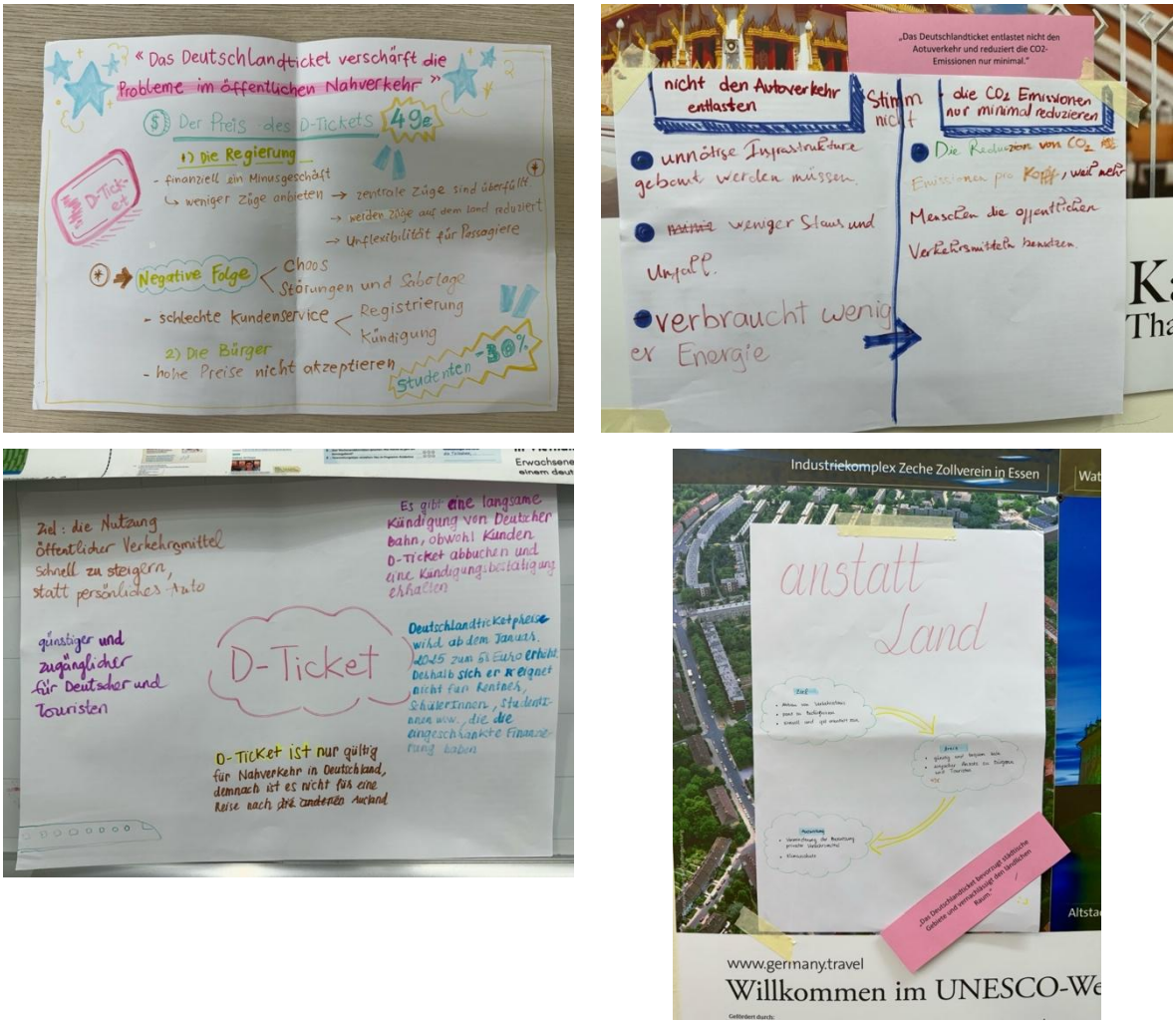


Abb. 3: Plakate aus der Stationenarbeit

### 3.2.2 Beobachtungen zur diskursiven Beteiligung der Studierenden

Im Verlauf der thematischen Sitzungen zeigten sich verschiedene wiederkehrende Muster im Umgang der Studierenden mit den offenen diskursiven Arbeitsformen des Kurses.

Auffällig war zunächst die starke Orientierung der Studierenden an wissensvermittelnden Präsentations- und Arbeitsformen, die ihnen aus bisherigen Sprach- und Hochschulkontexten vertraut waren. Dies zeigte sich insbesondere während der Stationenarbeit zum Deutschlandticket. Die offene Aufgabe zur Diskussion und Positionierung wurde von vielen Gruppen zunächst weniger als Raum individueller Meinungsäußerung verstanden, sondern eher im Sinne einer klassischen Projektarbeit bearbeitet. Statt spontane Einschätzungen oder kontroverse Diskussionen sichtbar zu machen, arbeiteten die Gruppen häufig kollaborativ an einer möglichst vollständigen und strukturierten Darstellung der jeweiligen Aussage.

Auch in der Vorbereitung eigener Präsentationen zeigte sich diese Tendenz deutlich. Viele Gruppen planten ihre Sitzungen zunächst primär als faktenorientierte Informationsvermittlung. Die Strukturierung gesellschaftlicher Themen über ‚richtige Informationen' erschien den Studierenden dabei deutlich vertrauter als die Moderation offener diskursiver Aushandlungsprozesse.

Diese Beobachtungen lassen sich als Ausdruck bisheriger Unterrichts- und Schreibsozialisation verstehen, die stärker auf Wissensreproduktion und strukturierte Informationsvermittlung ausgerichtet war als auf offene diskursive Positionierungsprozesse. Darüber hinaus zeigte sich eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit offenen Diskussionsformaten. Viele Gruppen formulierten zunächst sehr allgemeine Leitfragen, die von den Teilnehmenden eine unmittelbare umfassende Stellungnahme verlangten. Dies führte häufig dazu, dass Diskussionen nur zögerlich zustande kamen.

In der gemeinsamen Vorbereitung mussten diese Fragestellungen daher stärker in kleinere analytische Teilfragen zerlegt und schrittweise aufgebaut werden. Dadurch wurde die Beteiligung der Studierenden erleichtert, da Positionierungen nicht mehr als sofortige umfassende Meinungsäußerung erfolgen mussten, sondern sich schrittweise aus der Diskussion entwickeln konnten. Die thematischen Sitzungen machten damit sichtbar, dass diskursive Beteiligung nicht ausschließlich von thematischer Offenheit abhängt, sondern auch von der didaktischen Strukturierung der Interaktionsformate.

Gleichzeitig zeigte sich, dass viele Studierende diskursive Aufgaben stark kollaborativ bearbeiteten. Bereits in der ersten Sitzung war zu beobachten, dass Aufgabenstellungen und Rechercheergebnisse zunächst innerhalb der Gruppen gemeinsam diskutiert und interpretiert wurden, bevor Fragen an die Dozentin gestellt wurden. Auch während der thematischen Sitzungen entstanden viele Formen gemeinsamer Bedeutungsproduktion innerhalb der Gruppen.

Die diskursive Auseinandersetzung erfolgte damit häufig weniger über spontane individuelle Wortmeldungen im Plenum als über kleingruppenbezogene Aushandlungsprozesse. Die Gruppen dienten dabei zugleich als Räume gegenseitiger Absicherung und Orientierung im Umgang mit den offenen Anforderungen des Kurses.

Im weiteren Verlauf des Kurses zeigte sich jedoch auch eine zunehmende kreative Aneignung der diskursiven Arbeitsformen durch die Studierenden. Viele Gruppen entwickelten eigene Methoden zur Sammlung und Visualisierung von Meinungen innerhalb der Lerngruppe. Dabei griffen sie sowohl auf digitale Werkzeuge wie Mentimeter, Padlet oder Google Docs als auch auf analoge Materialien wie Plakate, Marker oder Sticky Notes zurück. Die Studierenden übernahmen damit nicht nur die thematische Gestaltung ihrer Sitzungen, sondern beteiligten sich zunehmend auch an der Gestaltung der diskursiven Ar-

beitsräume selbst. Die verschiedenen Werkzeuge dienten dabei nicht ausschließlich organisatorischen Zwecken, sondern wurden aktiv genutzt, um Beteiligung sichtbarer und niedrigschwelliger zu gestalten.

### 3.2.3 Rolle der Dozentin als diskursive Moderatorin

Die Beobachtungen der thematischen Sitzungen machten deutlich, dass diskursive Landeskunde nicht allein durch die Auswahl gesellschaftlicher Themen entsteht, sondern kontinuierliche didaktische Rahmung und Moderation erfordert. Die Rolle der Dozentin bestand daher in der Unterstützung der Studierenden bei der Sichtbarmachung und Strukturierung gesellschaftlicher Positionierungen.

Dies zeigte sich insbesondere in der gemeinsamen Vorbereitung studentischer Präsentationen. Viele Gruppen mussten zunächst dabei unterstützt werden, Materialien auszuwählen, die unterschiedliche gesellschaftliche Perspektiven sichtbar machten. Ergänzend wurden soziale Medien, Kommentarspalten oder öffentliche Debattenbeiträge herangezogen, um multiperspektivische Diskursräume zu eröffnen.

Darüber hinaus bestand eine zentrale Aufgabe der Dozentin darin, offene Diskussionen stärker zu strukturieren und die Beteiligung der Studierenden zu erleichtern. Dies erfolgte unter anderem durch die schrittweise Entwicklung analytischer Teilfragen sowie durch die Anpassung von Aufgabenformaten. So wurden beispielsweise offene Plakatdiskussionen teilweise durch niedrigschwelligere Formate ergänzt, etwa durch Sticky Notes oder digitale Tools zur individuellen Meinungsäußerung.

Die Rolle der Dozentin kann damit weniger als klassische Wissensvermittlerin verstanden werden, sondern vielmehr als Moderatorin, Strukturgeberin und Begleiterin diskursiver Beteiligungsprozesse.

### 3.2.4 Herausforderungen und Aushandlungsprozesse in den thematischen Sitzungen

Die thematischen Sitzungen machten insgesamt verschiedene Herausforderungen diskursiver Landeskunde sichtbar. Einerseits eröffneten die Sitzungen neue Räume für Perspektivvielfalt, gemeinsame Bedeutungsproduktion und gesellschaftliche Reflexion. Die Studierenden entwickelten zunehmend eigene Formen der Beteiligung und eigneten sich die diskursiven Arbeitsweisen schrittweise an.

Gleichzeitig zeigte sich jedoch, dass die Anforderungen diskursiver Beteiligung für viele Studierende zunächst ungewohnt blieben. Während die Sichtbarmachung unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen sowie die Recherche gesellschaftlicher Debatten vergleichsweise stark strukturiert werden konnten, blieb die Entwicklung eigenständiger argumentativer Positionierungen offener und stärker von den situativen Dynamiken der Diskussionen abhängig.

Die Sitzungen verdeutlichten damit zugleich die Differenz zwischen wissensvermittelnden Praktiken, die den Studierenden aus bisherigen Sprach- und Hochschulkontexten vertraut waren, und den offeneren Anforderungen diskursiver Landeskunde. Besonders deutlich wurde dies an den Plakaten aus der Stationenarbeit zum Deutschlandticket (Abb. 3), in denen sich zeigt, dass die Studierenden offene Diskussions- und Positionierungsaufgaben zunächst häufig wie strukturierte Projektarbeitsformen bearbeiteten. Im Vordergrund stand weniger die Formulierung eigener Positionen als vielmehr die gemeinsame Erstellung eines strukturierten Ergebnisses auf dem jeweiligen Plakat.

Die Beobachtungen legen damit nahe, dass diskursive Landeskunde nicht ausschließlich neue Themen oder Materialien erfordert, sondern zugleich eine schrittweise Veränderung bestehender akademischer und unterrichtlicher Partizipationspraktiken voraussetzt.

# 4 Potenziale und Herausforderungen diskursiver Landeskunde im Hochschulkontext

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den diskursiven Aushandlungsprozessen, die im Verlauf des Kurses in beiden Seminargruppen beobachtet werden konnten. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwiefern der Kurs zentrale Zielsetzungen diskursiver Landeskunde im vietnamesischen Hochschulkontext umsetzen konnte. Analysiert werden insbesondere Formen der diskursiven Beteiligung, Perspektivenarbeit sowie der gemeinsame Umgang mit gesellschaftlichen Debatten innerhalb der thematischen Sitzungen.

Darüber hinaus werden Herausforderungen thematisiert, die sich im Verlauf der Kursdurchführung ergeben haben, insbesondere im Zusammenhang mit offenen Diskussionsformaten, Positionierungsprozessen sowie der Aneignung diskursiver Arbeitsweisen. Abschließend werden daraus mögliche Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung diskursiver Landeskunde in zielsprachenfernen Hochschulkontexten diskutiert.

## 4.1 Diskursive Aushandlungsprozesse im Kurs

Der Kurs konnte zentrale Zielsetzungen diskursiver Landeskunde in mehreren Bereichen umsetzen. Besonders deutlich wurde dies in der Verschiebung von einer primär wissensorientierten Vermittlung von Landeskunde hin zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diskursen, Perspektivenvielfalt und gemeinsamer Bedeutungsproduktion. Gesellschaftliche Themen wurden nicht als abgeschlossene Wissensbestände behandelt, sondern als Gegenstand öffentlicher Debatten und unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen erschlossen. Ziel war dabei nicht die Vermittlung eines einheitlichen oder ‚richtigen' Deutschlandbildes, sondern die Sichtbarmachung verschiedener Deutungsweisen und Perspektiven auf gesellschaftliche Themen.

Die Arbeit mit kontrastierenden Materialien, unterschiedlichen Medienquellen sowie öffentlichen Debatten ermöglichte es den Studierenden, gesellschaftliche Diskurse nicht nur thematisch kennenzulernen, sondern sich auch innerhalb dieser Diskurse zu orientieren. Dabei entwickelten sie schrittweise ein Verständnis dafür, wie gesellschaftliche Themen öffentlich verhandelt werden und welche unterschiedlichen Positionierungen innerhalb dieser Diskussionen sichtbar werden. Besonders für Studierende außerhalb deutschsprachiger gesellschaftlicher Kontexte stellte dies eine wichtige Form der Diskursorientierung dar.

Darüber hinaus schuf der Kurs Räume für gemeinsame diskursive Aushandlungsprozesse. Die Arbeitsformen zielten nicht ausschließlich auf individuelle Wissensaneignung ab, sondern auf gemeinsame Interpretation, Diskussion und Perspektivierung gesellschaftlicher Themen. Diskursive Beteiligung zeigte sich dabei nicht nur in mündlichen Diskussionen im Plenum, sondern auch in unterschiedlichen Formen kollaborativer Bedeutungsproduktion innerhalb der Gruppen. Die Studierenden beteiligten sich zunehmend aktiv an der Gestaltung diskursiver Arbeitsprozesse und entwickelten eigene Formen der Sammlung und Visualisierung von Meinungen, beispielsweise durch digitale Plattformen oder analoge Moderationsmethoden.

Gleichzeitig trug der Kurs dazu bei, vertraute Erwartungen an Landeskundeunterricht und universitäre Lernformen teilweise aufzubrechen. Während Landeskunde zunächst häufig mit der Vermittlung strukturierter Informationen und eindeutiger Wissensbestände verbunden wurde, rückten im Verlauf des Kurses zunehmend Offenheit, Perspektivenvielfalt und Mehrdeutigkeit in den Vordergrund. An die Stelle der Reproduktion ‚richtiger' Informationen trat zunehmend die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen, offenen Fragestellungen und diskursiven Deutungsprozessen. Der Kurs führte damit schrittweise an Formen akademischer Beteiligung heran, die stärker auf Interpretation, Perspektivierung und diskursive Aushandlung ausgerichtet sind.

## 4.2 Herausforderungen und Weiterentwicklungsperspektiven

### 4.2.1 Themenwahl

Eine zentrale Herausforderung bei der Umsetzung diskursiver Landeskunde lag in der Auswahl und Eingrenzung geeigneter Themen und Diskursfragmente. Im Verlauf des Kurses wurde deutlich, dass breite Themenfelder wie „Ernährung", „Mobilität" oder „Klima" zunächst nur thematische Rahmungen darstellen. Sie ermöglichen nicht automatisch eine diskursive Auseinandersetzung im Sinne des Ansatzes. Erst durch die Eingrenzung auf konkrete gesellschaftliche Konflikt- oder Aushandlungssituationen werden konkurrierende Positionierungen, Deutungsmuster und gesellschaftliche Wertungen sichtbar.

Dies zeigte sich besonders im Themenbereich Ernährung. Während eine Gruppe vegetarische Ernährung anhand eines konkreten Diskursfragments zur Einführung vegetarischer Menüs in Freiburger Kindertagesstätten bearbeitete, blieb eine andere Gruppe stärker auf einer allgemeinen und beschreibenden Ebene. Im ersten Fall wurden Fragen nach Nachhaltigkeit, Ernährung von Kindern, individueller Entscheidungsfreiheit und gesellschaftlicher Verantwortung verhandelbar. Im zweiten Fall standen dagegen vor allem begriffliche und gesundheitliche Informationen im Vordergrund, sodass die diskursive Dimension des Themas weitgehend implizit blieb.

Für die zukünftige Gestaltung diskursiver Landeskunde ergibt sich daraus die Notwendigkeit, geeignete Diskursfragmente gezielter auszuwählen. Diese sollten erstens unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen sichtbar machen, zweitens über ausreichend zugängliche Informationsquellen verfügen und drittens an Erfahrungsräume oder Vorwissen der Studierenden anschlussfähig sein. Themen mit hoher Alltagsnähe erleichtern zwar den Einstieg, bergen jedoch die Gefahr, auf einer beschreibenden Ebene zu verbleiben. Stärker kontroverse Themen eröffnen dagegen mehr Möglichkeiten zur Arbeit mit Deutungsmustern, stellen aber höhere sprachliche, argumentative und reflexive Anforderungen an die Studierenden.

### 4.2.2 Rückgriff auf Vergleichsmuster

Eine weitere Herausforderung zeigte sich im Rückgriff auf nationalstaatliche und interkulturelle Vergleichsmuster. Die Studierenden brachten bereits vor der Auseinandersetzung mit diskursiver Landeskunde bestimmte Vorstellungen von *Kultur* mit, die durch schulische, universitäre und gesellschaftliche Sozialisationskontexte geprägt waren. Im Fremdsprachenunterricht standen häufig Wortschatz, Grammatik und faktenorientiertes Kulturwissen im Vordergrund, während sozio-kulturelle Diskurse nur begrenzt thematisiert wurden. Auch im Studium bleibt kulturbezogenes Lernen vielfach entlang interkultureller Kategorien organisiert.

Vor diesem Hintergrund ist der Rückgriff auf national orientierte Vergleichsmuster nicht als Scheitern diskursiver Landeskunde zu verstehen, sondern als erwartbarer Zwischenschritt im Lernprozess. Die Studierenden erschließen sich neue Phänomene zunächst mithilfe vertrauter Ordnungsmuster. Diskursive Landeskunde kann hier ansetzen, indem solche Deutungen nicht einfach ersetzt, sondern reflexiv sichtbar gemacht und neu analysiert werden.

Dafür ist eine klare didaktische Steuerung notwendig. Modellierende Einstiege, explizite Kriterien für geeignete Themen, regelmäßige Beratungsgespräche und strukturierte Arbeitsphasen können dazu beitragen, den Fokus von reiner Wissensreproduktion auf diskursive Fragestellungen zu lenken. Zugleich zeigt sich hier ein grundlegender Zielkonflikt des Ansatzes: Diskursive Landeskunde soll Offenheit ermöglichen, benötigt im zielsprachenfernen Kontext jedoch zugleich deutliche Orientierung und Anleitung.

### 4.2.3 Rolle der Lehrkraft

Die Umsetzung diskursiver Landeskunde stellt hohe Anforderungen an die Rolle der Lehrkraft. Diese lässt sich weder ausschließlich als Moderation noch ausschließlich als Instruktion beschreiben. Auf der Makroebene des Kurses übernimmt die Lehrkraft eine stärker instruktive Funktion, indem sie Lernziele erklärt, den curricularen Rahmen setzt und Arbeitsprozesse strukturiert. Auf der Mikroebene einzelner Diskussionen tritt dagegen stärker die moderierende Funktion in den Vordergrund.

Im Kurs zeigte sich jedoch, dass die Lehrkraft vor allem in der Vorbereitung der studentischen Präsentationen stark lenkend eingreifen musste. Dies betraf die Auswahl geeigneter Materialien, die Konkretisierung von Themen, die Vereinfachung von Diskussionsfragen und die Einschätzung, ob ein Thema tatsächlich diskursiv anschlussfähig war. Dadurch wird deutlich, dass diskursive Offenheit nicht einfach vorausgesetzt werden kann, sondern durch didaktische Rahmung erst ermöglicht werden muss.

Gleichzeitig macht diese Rolle die asymmetrische Position der Lehrkraft sichtbar. Auch wenn die Studierenden eigene Themen bearbeiten und Diskussionen gestalten, entscheidet die Lehrkraft wesentlich mit, welche Themen, Materialien und Fragen als geeignet gelten. Für zukünftige Umsetzungen wäre daher sinnvoll, diese Kriterien noch transparenter zu machen, etwa durch gemeinsame Leitfragen zur Themenwahl, Beispiele für geeignete Diskursfragmente oder Checklisten zur Entwicklung von Diskussionsfragen.

### 4.2.4 Institutionelle Rahmenbedingungen

Neben den unterrichtspraktischen Herausforderungen beeinflussen auch institutionelle Rahmenbedingungen die Umsetzung diskursiver Landeskunde. Die Offenheit des Ansatzes trifft auf curriculare Strukturen, die häufig weiterhin stärker interkulturell, thematisch oder lehrwerksorientiert organisiert sind. In welchem Umfang Diskursfähigkeit systematisch gefördert werden kann, hängt daher nicht nur von der einzelnen Lehrveranstaltung ab, sondern auch von der Kulturkonzeption des Instituts, der Auswahl der Lehrwerke, dem Stellenwert kulturbezogenen Lernens und der Verankerung entsprechender Inhalte im Curriculum.

Für zielsprachenferne Hochschulkontexte ist diese Frage besonders relevant. Wenn diskursive Landeskunde nur punktuell in einzelnen Sitzungen oder Wahlmodulen umgesetzt wird, bleibt sie leicht von bestehenden Lehr- und Prüfungslogiken isoliert. Eine nachhaltigere Umsetzung würde daher voraussetzen, diskursive Arbeitsweisen stärker curricular einzubinden, etwa durch wiederkehrende Aufgabenformate, abgestimmte Lernziele und eine explizite Verbindung zwischen Sprach-, Kultur- und Diskurslernen.

Damit zeigt sich, dass die Herausforderungen diskursiver Landeskunde nicht ausschließlich auf der Ebene einzelner Unterrichtsentscheidungen liegen. Sie betreffen

auch die Frage, wie offenere, prozessorientierte und diskursive Formen kulturbezogenen Lernens innerhalb institutioneller Strukturen verankert werden können, die häufig klare Inhalte, stabile Themenpläne und überprüfbare Ergebnisse verlangen.

# 5 Fazit und Ausblick: Diskursive Landeskunde zwischen Anspruch und Praxis

Der Beitrag zeigte am Beispiel des Kurses „Landeskunde 1“ an der VNU-HCMUSSH in Vietnam, wie diskursive Landeskunde in einem zielsprachenfernen Hochschulkontext didaktisch umgesetzt werden kann. Im Mittelpunkt stand dabei die schrittweise Heranführung der Studierenden an gesellschaftliche Diskurse, unterschiedliche Positionierungen und kulturelle Deutungsmuster. Die Kursgestaltung zielte darauf, Landeskunde nicht als Sammlung nationalkultureller Fakten zu behandeln, sondern als Raum der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich verhandelten Bedeutungen.

Die Umsetzung im Kurs „Landeskunde 1“ zeigt eine Möglichkeit, diskursive Landeskunde in einem konkreten zielsprachenfernen Hochschulkontext didaktisch zu erproben. Anhand der Einführungssitzung sowie der thematischen Sitzungen wurde deutlich, wie diskursive Arbeitsweisen durch die Auswahl kontrastierender Materialien, konkrete Diskursfragmente, kollaborative Arbeitsformen und moderierte Diskussionsphasen in den Unterricht integriert werden können. Der Kurs bietet damit ein praxisbezogenes Beispiel dafür, wie gesellschaftliche Diskurse im DaF-Unterricht zugänglich gemacht und gemeinsam bearbeitet werden können.

Gleichzeitig zeigte die Kursdurchführung auch zentrale Herausforderungen. Die Studierenden griffen zunächst häufig auf vertraute wissensorientierte und national vergleichende Deutungsmuster zurück. Dies verweist darauf, dass diskursive Landeskunde im zielsprachenfernen Kontext nicht voraussetzen kann, dass Lernende bereits über die notwendigen diskursiven, sprachlichen und argumentativen Routinen verfügen. Während das Erkennen und Reflektieren unterschiedlicher Deutungsmuster bzw. gesellschaftlicher Positionen vergleichsweise gut gelang, zeigte sich, dass die Entwicklung eigenständiger Positionierungen eine stärkere didaktische Rahmung benötigt, etwa durch modellierende Einstiege, explizite Kriterien für geeignete Diskursfragmente, kleinschrittige Diskussionsfragen und kontinuierliche Beratungsformate.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Rolle der Lehrkraft in diskursiven Lernprozessen ambivalent bleibt. Einerseits soll sie offene Aushandlungsprozesse ermöglichen und studentische Perspektiven nicht vorschnell steuern; andererseits ist gerade im zielsprachenfernen Kontext eine deutliche Orientierung notwendig, um Diskurse zugänglich zu machen und eine rein faktenorientierte Bearbeitung zu vermeiden.

Diskursive Landeskunde erfordert daher eine Lehrendenrolle, die zwischen Instruktion, Moderation und reflexiver Begleitung vermittelt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Kurs zentrale Zielsetzungen diskursiver Landeskunde umsetzen konnte, insbesondere die Sichtbarmachung gesellschaftlicher Perspektiven, die Förderung von Diskursorientierung und die Öffnung landeskundlichen Lernens für Aushandlungsprozesse. Zugleich macht die Umsetzung deutlich, dass diskursive Landeskunde nicht allein durch die Auswahl aktueller Themen entsteht. Sie benötigt eine sorgfältige didaktische Operationalisierung, institutionelle Anschlussfähigkeit und eine kontinuierliche Reflexion der Voraussetzungen, unter denen Lernende an gesellschaftlichen Diskursen teilhaben können. Für zukünftige Umsetzungen in zielsprachenfernen Hochschulkontexten erscheint es daher sinnvoll, diskursive Arbeitsweisen stärker curricular zu verankern und über einzelne Kurse hinaus systematisch aufzubauen. Diskursive Landeskunde kann auf diese Weise dazu beitragen, Landeskundeunterricht nicht nur inhaltlich zu aktualisieren, sondern auch als Raum reflexiver und partizipativer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedeutungsprozessen weiterzuentwickeln.

# Literatur


Agiba, Sara (2016): »Um uns zu [...] verwirren«: Eine empirische Untersuchung zum kulturbezogenen Lernen. *Information Deutsch als Fremdsprache* 43: 4, 401–416.

Altmayer, Claus (Hrsg.) (2017): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

Avcı, Serde Belma (2023): „Die Deutsche Märchenstraße" als erlebbare und diskursive Landeskunde im DaF-Unterricht. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik* 37: 2, 185–195. https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-12.

Christl, Lisa (2024): *Ärger mit dem Deutschlandticket. Tagesschau*. https://www.tagesschau.de/wirtschaft/verbraucher/deutschlandticket-abo-kuendigung-inkasso-100.html (14.05.2026).

Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses* [8. Aufl.]. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Fornoff, Roger (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighauser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH, 321–339.

Führing, Gisela (1996): *Begegnung als Irritation: Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik*. Münster (Westfalen), Univ., Diss. Münster: Waxmann (Schriften der Arbeitsstelle Eine-Welt, Dritte-Welt-Initiativen, 3).

Hedžić, Lara; Patwardhan, Aboli & Sansan, Bissitena (2026): Diskursive Landeskunde/ Kulturstudien in der Ausbildung von Deutschlehrenden: Anwendungsszenarien für Dhoch3-Modul 9 in internationalen Kontexten. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache* 4: 1, 94–103. https://doi.org/10.24403/jp.1540585.

Hille, Almut & Schiedermair, Simone (2023): Zur Kategorie ‚Diskurs' in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hille, Almut & Schiedermair, Simone (Hrsg.): *Zur Kategorie „Diskurs" in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: iudicium, 7–29.

Pieber, Mirian & Stefan, Katrin (2026): Kulturbezogenes Lernen mit erweiterten Dhoch3-Materialien in der Ausbildung angehender DaF-Lehrpersonen in Spanien. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache* 4: 1, 50–70. https://doi.org/10.24403/jp.1540581.

Sansan, Bissitena (2024): Der Einsatz von Dhoch3-Studienmodul 9: „Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache" an der Université de Lomé am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Germanistikstudium in Togo. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 29: 2, 363–383. https://doi.org/10.48694/zif.3832.

Südwestrundfunk (2024): *Hermann warnt: Deutschlandticket darf nicht viel teurer werden. Südwestrundfunk.* https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/winfried-hermann-deutschlandticket-49-euro-ticket-deutschland-ticket-teurer-teuer-kosten-kostet-100.html (14.05.2026).

Sun, Shengzhou & Li, Yuan (2025): Diskursive Landeskunde in China? Kulturelle Themen und deren Bearbeitung im chinesischen DaF-Lehrwerk „Studienweg Deutsch". *Deutsch als Fremdsprache* 62: 4, 234–245. https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2025.04.06.

Wagner, Stefanie & Kerler, Christine (2024): *Deutschlandticket wird teurer – Lob und Kritik aus Bayern*. BR24. https://www.br.de/nachrichten/bayern/deutschlandticket-kostet-bald-58-euro-reaktionen-aus-bayern,UPD5Fnc (14.05.2026).

Wang, Jiayi (2025): Der Einsatz ‚diskursiver Landeskunde' an chinesischen Universitäten: Potenziale für die Sprach- und Lehrendenbildung. Ein reflektierender Praxisbericht mit Evaluation. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache* 3: 1, 157–167. https://doi.org/10.24403/jp.1438023.

**Kurzbio:**

**Thien Sa Vo** ist Dozentin an der Deutschabteilung der Fakultät für Europäische Sprachen und Kulturen an der Hochschule für Geistes- und Sozialwissenschaften, Vietnam Nationaluniversität Ho-Chi-Minh-Stadt (VNU-HCMUSSH) und Promovendin am Herder-Institut der Universität Leipzig. Ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte liegen in der Schreibforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie in der Korpuslinguistik. Im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit führt sie Seminare zu wissenschaftlichem Schreiben, Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts sowie zu kulturwissenschaftlichen Themen durch.

**Anschrift:**
Universität Leipzig
Herder-Institut
Beethovenstraße 15
04107 Leipzig
Deutschland