

# XVII. Landeskunde

## 160. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte

1. Prämissen der historisch-systematischen Ordnung
2. Landeskunde im Kontext
3. Herausforderungen
4. Literatur in Auswahl

### 1. Prämissen der historisch-systematischen Ordnung

Die Historisierung und Systematisierung landeskundlicher Ansätze und Konzepte stellt einen konstruktiven Vorgang dar, dem Entscheidungen in der Interpretation, Auswahl und Kombination einschlägiger Positionen sowie spezifische gegenstandstheoretische Vorannahmen zugrunde liegen. Diese müssen unter den Gesichtspunkten des fachsystematischen Bezugsrahmens sowie der strukturellen und historischen Dimension von Landeskunde als Begriff und Gegenstand transparent gemacht werden.

#### 1.1. Zum fach- und forschungssystematischen Bezugsrahmen

Von zentraler Bedeutung für das Verständnis von Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache ist die Aufteilung des Fachs in eine linguistische, lehr-/lernwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche und eben auch landeskundliche Ausrichtung (vgl. Henrick und Koreik 1994: 16–19; vgl. Art. 2). Diese Aufteilung sei, so Altmayer (2004a: 14), „mittlerweile weithin akzeptiert“, die Wirklichkeit aber sehe für die landeskundliche Ausrichtung angesichts mangelnder institutioneller Anbindung, fehlender wissenschaftlich fundierter Ausbildung von Lehrkräften und nicht ausreichend ausgeprägter wissenschaftlicher Forschung anders aus. Inzwischen lassen entsprechend denominierte Lehrstühle, ein Zuwachs an einschlägigen Ausbildungsangeboten (vgl. Althaus 2009: 131; Koreik 2009: 5) und eine intensiviertere forschungsmethodologische Diskussion für die Zukunft hoffen.

Das Problem der Aufteilung des Fachs in Ausrichtungen und das damit einhergehende Verständnis von Landeskunde als wissenschaftlicher Teildisziplin ist mittlerweile jedoch viel grundsätzlicher. Was für die Beschreibung der sich entwickelnden DaF- und auch DaZ-Studiengänge und damit auch des Fachs einmal sinnvoll war, war seinerzeit schon nicht ganz unproblematisch, da sich die Systematisierung weitgehend an den Denominationen der Lehrstühle sowie dem Lehrangebot an den einzelnen existierenden Studiengängen orientierte. Ein Blick in die landeskundliche Diskussions- und Forschungslandschaft, auf die sich weiter vertiefenden fächerübergreifenden Debatten und auf die damit zunehmende theoretische und thematische Komplexion verdeutlicht jedoch, dass sich

eine solche strukturelle Sicht auf *DaF und Landeskunde als Fach und Teildisziplin* als zu schablonenhaft erweist.

Nicht nur stellt sich die Landeskunde bereits seit den 1980er Jahren mit entscheidenden Anregungen aus der Romanistik und Anglistik als eine die Philologien übergreifende Diskussion dar, auch erscheint eine trennscharfe Abgrenzung der Landeskunde von Konzepten wie z. B. interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle Kompetenz kaum noch möglich. Zudem sind spätestens seit den *cultural turns* deutliche Schnittmengen in Forschungsfragen und -methodologien zwischen den Bereichen des Fachs einerseits und den Philologien und den Sozial- und Kulturwissenschaften andererseits zu beobachten (vgl. Art. 154).

Landeskunde lässt sich nicht länger als eine klar abgrenzbare wissenschaftliche Teildisziplin des Faches DaF/DaZ darstellen, vielmehr als ein theoretisch-begriffliches Konzept, das im Rahmen fremdsprachendidaktischer Debatten als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient. Der fach- und forschungssystematische Bezugsrahmen kann also weder Landeskunde als wissenschaftliche Teildisziplin noch Landeskunde als Konzept, sondern nur jener fremdsprachenwissenschaftliche Diskurs sein, in dem der Nexus von Sprache und Kultur unter Erwerbs- und Vermittlungsperspektive den zentralen Begründungszusammenhang für theoretische, didaktisch-methodische oder unterrichtspraktische Positionen darstellt. In diesem Diskurs stellt Landeskunde als ebenso wirkmächtiges wie tradiertes Konzept schließlich nur eines von sechs Kernkonzepten dar, die durch die Begriffe Realienkunde, Kulturkunde, Landeskunde, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz und kulturwissenschaftliche Ansätze gekennzeichnet werden können.

## 1.2. Begriff und Gegenstand – strukturelle Dimension

Die Auseinandersetzung mit Landeskunde auf den Ebenen des internationalen, des deutschsprachigen und des im engeren Sinne landeskundlichen Diskurses führt schnell zu einer gewissen Ratlosigkeit, scheint die Vielzahl an Begriffen doch mit der Vielzahl an Versuchen zu korrelieren, „typologische Klarheit in die ausufernde Landeskunde-Debatte zu bringen“ (Veeck und Linsmayer 2001: 1161). So stehen sich im internationalen Diskurs Bezeichnungen wie *civilisation*, *culture étrangère*, *cultural studies*, *area studies*, *realia*, *kulturorientierung*, *kulturkunnskap*, *kulturforståelse* oder auch *culture pedagogy* (vgl. Risager 2007) gegenüber, während sich im deutschsprachigen Diskurs scheinbare Synonyme wie *Landeswissenschaften*, *Deutschlandstudien*, *Leutekunde* oder *Kulturstudien* finden. Nicht zuletzt ist die engere Landeskunde-Diskussion geprägt durch – meist als Ansätze propagierte – Attribuierungen wie pragmatisch oder sozialwissenschaftlich, kognitiv, kommunikativ oder interkulturell, sprach- oder informationsbezogen, implizit oder explizit usw., die es in ihrer Reinform nicht gibt (vgl. Art. 161–163).

Dabei wird schnell offensichtlich, dass sich das Problem der Begrifflichkeiten, gekennzeichnet durch einen „nicht unwichtigen, aber ermüdenden Kampf um den richtigen bzw. durchsetzbaren Begriff“ (Koreik 2009: 3), nicht in der Frage der diversen Benennungen erschöpft, sondern sich hinter den Begriffen jeweils spezifische Konzeptualisierungen des Gegenstandes verbergen. Indem Kramersch (1991: 219–26) die nicht unerheblichen Unterschiede zwischen US-amerikanischen, französischen und deutschen Diskussionen zur

Vermittlung von Sprache und Kultur herausarbeitet, verdeutlicht sie, dass es sich bei *civilisation*, *cultural studies* und *Landeskunde* nicht um äquivalente Begriffe, sondern um Konzepte handelt, die in unterschiedlichen bildungspolitischen, theoretischen und didaktischen Begründungszusammenhängen stehen und nur bedingt übersetzbar sind. Zudem liegen die terminologischen Schwierigkeiten in der häufig unklaren Bezugnahme auf die verschiedenen Ebenen der Landeskunde begründet, die von Simon-Pelanda (2001: 42) „als Gegenstandsbereich in der Forschung, als Inhalt in der Ausbildung der Lehrenden, als thematische Progression im Unterricht und als Ergebnis staatlicher Fremdsprachenpolitik“ differenziert wurden.

In welchen Dimensionen der Differenz Begriffsdebatten als Sachdebatten über Ziele, Wege und Mittel der Landeskunde als Konzept geführt werden, lässt sich an folgenden vier Spannungsfeldern verdeutlichen: Erstens verweisen Begriffe wie Landeskunde, -wissenschaft oder -studien auf unterschiedliche Ansichten über den Grad an Wissenschaftlichkeit bzw. Praxisbezug und auf den jeweils vorrangig betonten Anwendungsbereich. So ist zum einen die Forderung charakteristisch, zwischen Unterrichts- und Forschungsebene – z. B. mittels der Begriffspaare Landeskunde/-wissenschaft (Höhne und Kolboom 1982) oder Kulturlehre/-wissenschaft (Casper-Hehne 2006) – auch terminologisch zu unterscheiden. Zum anderen ist die weiterhin unklare fach- und wissenschaftssystematische Verortung der Landeskunde angesprochen, die Altmayer (2004a) in einem Verständnis von Wissenschaft begründet sieht, das sich über Forschungsgegenstände der Bezugswissenschaften (u. a. Politik- und Geschichtswissenschaften) und nicht über das eigene erkenntnisleitende Interesse (Unterstützung landeskundlicher Lernprozesse) definiert. Zweitens werden mit Konzepten wie Kultur-, Landes- oder Leutekunde jeweils unterschiedliche Lehr-, Lern- bzw. Forschungsgegenstände fokussiert, die u. a. aus der Totalität der gesellschaftlichen Wirklichkeit eines Landes, aus den pragmatischen Erfordernissen des Fremdsprachegebrauchs oder aus den semantischen Bezügen des zu lernenden Sprachmaterials abgeleitet werden. Zugleich steht den divergierenden Gegenstands- und Inhaltsbezügen eine vergleichbar divers interpretierte Lerner- und Lernprozessorientierung gegenüber, mit der die Frage notwendigen soziokulturellen Hintergrundwissens hinter die interessen- und bedarfsorientierte Entwicklung lernfördernder Curricula und Verfahren tritt. Drittens impliziert die Rede von landeskundlichen Modellen, Ansätzen und Konzepten die jeweils sehr unterschiedliche Berücksichtigung dreier Argumentationsebenen, die sich mit Richards und Rodgers (2007: 18–35) als *Approach* (u. a. sprach-, kultur- und lerntheoretische Bezüge), *Design* (v. a. curriculare bzw. didaktisch-methodische Fragen) und *Procedure* (u. a. Lehr-/Lerntechniken, Übungsformen) bezeichnen lassen. Hier ist zu beobachten, dass sich – dem für DaF/DaZ konstitutiven Praxisbezug entsprechend – ein großer Teil der Landeskunde-Diskussion auf *Design*- und *Procedure*-Ebene bewegt und die Konzeptionsebene häufig nur fragmentarisch entwickelt bleibt. Gleichzeitig wird in der aktuelleren Diskussion die traditionell unterbelichtete *Approach*-Ebene zum Ausgangspunkt genommen, um teils grundsätzliche Kritik an den kulturtheoretischen Grundannahmen älterer Ansätze zu üben und theoretisch differenziertere Modelle zu entwickeln, die als Grundlage intensiver empirischer Forschung oder innovativer didaktischer Konzeptionen dienen (sollen). Viertens ist der Diskurs Sprach- und Kulturerwerb im Allgemeinen und Landeskunde im Speziellen seit jeher durch ein mehr oder minder reibungsloses Ineinandergreifen (u. a. sprach-, lehr-/lern-)wissenschaftlicher Diskurse und (u. a. bildungs-, sprach-, kultur-)politischer Diskurse geprägt. Während ältere und aktuelle Bestrebungen, die Landeskunde sozial- oder kulturwissenschaftlich

bzw. forschungsmethodologisch zu fundieren, als Versuche gelesen werden können, sich als ernstzunehmender Wissenschaftsbereich von politischen Diskursen zumindest partiell zu emanzipieren, weist Althaus (2009: 136) mit Blick auf die „Konzeption 2000“ des Auswärtigen Amtes auch auf die diesbezüglichen Implikationen und zugleich Aufgaben des Faches hin.

Auch wenn man staatliche Fremdsprachenpolitik als zwar wichtigen Einflussfaktor für landeskundliche Konzepte ansieht, als die wesentlichen Hauptebenen jedoch Forschung, Ausbildung und Unterricht begreift (vgl. Koreik 2009: 12), bleibt das Problem einer alle Ebenen abdeckenden zufriedenstellenden Begrifflichkeit, welche auch die so oft geforderte wissenschaftliche Bedeutung signalisieren könnte. Es ist nicht auszuschließen, dass sich der Begriff Kulturstudien durchsetzen könnte.

### 1.3. Begriff und Gegenstand – historische Dimension

„Die ‚Landeskunde-Diskussion‘ könnte man seit ihren Anfängen als Abfolge exklusiv behaupteter Ansätze kennzeichnen, als ‚Pendelschwungbewegungen‘ von realistischen zu idealistischen Zielen, von anwendbarem Wissen zu individueller Bildung, von Fertigkeiten zu Fähigkeiten, von pädagogisch zu politisch legitimierten oder gesetzten Zielen – und vice versa“ (Simon-Pelanda 2001: 48). Diese zutreffende – und vermutlich auch für die Zukunft gültige – Feststellung lässt eine Darstellung der Entwicklungslinien der Landeskunde in linear aufeinanderfolgenden, klar abgrenzbaren Epochen und Phasen von vorneherein als problematisch erscheinen, wenngleich auch nur der differenzierte Blick auf die mäandernde Entwicklung Fortschritte, Defizite wie auch sich überschneidende und wiederholende Diskurse offenbart.

Schaut man sich ältere Darstellungen landeskundlicher „Entwicklungslinien“ (u. a. Christ 1979; Neuner 1994; Koreik 1995) an, scheint sich eine historisierende Perspektive durchgesetzt zu haben, in der die Entwicklung der Landeskunde als fremdsprachenwissenschaftliche Teildisziplin zwar immer wieder von Kontroversen geprägt ist, letztlich jedoch als linear-progressiver Fortschritt von klassischen zu aktuellen Ansätzen und Konzepten zu beschreiben ist. Der jeweils stark konventionalisierte Erzählstrang folgt folgendem Muster: Der ursprünglichen Realienkunde des späten 19. Jahrhunderts folgt die stärker komparatistisch angelegte Kulturkunde der ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts, die – zwischen 1933 und 1945 als Volkstumkunde instrumentalisiert – in der Nachkriegszeit neben *Re-Education* (BRD) und der *Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit* (DDR) weiter besteht und erst in den späten 1960er Jahren durch die Landeskunde abgelöst wird. Während die 1960er bis 1980er Jahre von einem Spannungsfeld zwischen sprachimmanenten (pragmatischen) und sozialwissenschaftlichen Landeskunde-Konzepten geprägt ist, wird aus Sicht der 1990er Jahre der traditionellen kognitiven Landeskunde (1960er) eine kommunikative (ab den 1970ern) und schließlich eine interkulturelle Landeskunde (ab den 1990ern) nachgeordnet, die zur Jahrtausendwende den Status quo markiert.

Führte man diesen Erzählstrang bis zur Gegenwart fort, wäre im Folgenden – ebenso vereinfacht – der Übergang von einer interkulturellen Landeskunde hin zu einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde nachzuzeichnen, in dessen Verlauf sich die Landeskunde seit den 1990er Jahren nicht nur verstärkt Diskussionen über interkulturelle Kommunikation, interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz(en) anschließt, sondern in

den letzten Jahren durch theoretische Paradigmenwechsel und forschungsmethodische Entwicklungen in den Sozial-, Kultur- und Sprachwissenschaften grundlegende Modernisierungsschübe erfährt.

Diese Modernisierungen zeigen sich auf der konstruktiven Ebene in Form neuer Fragestellungen, Gegenstände und Forschungsmethoden, wie auch auf der rekonstruktiven Ebene, auf der eine erhöhte Sensibilität hinsichtlich der kultur-, sprach- und lerntheoretischen Vorannahmen interkultureller Argumentationen zu beobachten ist, auf der sich aber auch maßgebliche Konsequenzen für einen historischen und systematischen Ordnungsversuch der Landeskunde ergeben. So legt insbesondere die neuere Wissenschaftsforschung nahe, Landeskunde nicht länger als eine in der Fach- und Wissenschaftssystematik mehr oder minder etablierte Teildisziplin, sondern als einen Diskursstrang (unter anderen) zu verstehen, der in der Auseinandersetzung um Sprach- und Kulturerwerb eine spezifische Version dieses Zusammenhangs sowie spezifische didaktisch-methodische Implikationen entwirft und damit (un-)mittelbare materielle und (unterrichts-)praktische Bezüge aufweist.

## 2. Landeskunde im Kontext

### 2.1 *Realienkunde* – Konzept und Prinzip

Wesentliches Grundmerkmal der Realienkunde der ca. letzten drei Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts war die Betonung utilitaristischen Wissens über Land und auch Leute im Gegensatz zum bis dahin vorherrschenden Prinzip der Sprachvermittlung, bei dem in Tradition des alphilologischen Sprachunterrichts nach der Grammatikvermittlung die Übersetzung literarischer Klassiker als höchstes Ziel galt. Ein sich verstärkt internationalisierender Handel und Verkehr (und weniger offen genannt militärische Aspekte) dienten als Argumentationsfolie für die Forderung nach einer fortschrittlicheren *realistischen* Sprachausbildung, in der alle wichtigen Fakten über Staat und Gesellschaft vermittelt werden sollten. Kenntnisse über den Alltag im Zielsprachenland und insbesondere Wissensbestände über Geographie, Geschichte, den Staatsaufbau und die Wirtschaftszusammenhänge sollten vermittelt werden. Diese Zielsetzung wurde als pragmatischer Fortschritt hin zu einem modernen Sprachunterricht gesehen und war dabei stark dem positivistischen Denken des 19. Jahrhunderts und einer enzyklopädischen Betrachtungsweise verpflichtet.

Der zu einem Konzept verdichtete Diskursstrang Realienkunde kann entweder zur Abgrenzung einer Kulturkunde oder Landeskunde dienen – oder ist aber als realienkundliches Prinzip auch in aktuellen Diskussionen und Entwicklungen (Renaissance des Faktischen in Lehrwerken, u. a. für Orientierungskurse; vgl. Art. 164) zu rekonstruieren.

### 2.2. *Kulturkunde* – Konzept und Prinzip

Das Grundprinzip der vor allem in den 1920er Jahren in zahlreichen Veröffentlichungen und auf vielen Tagungen propagierten Kulturkunde war der angestrebte Vergleich der Kulturen, der zum methodischen Bildungsprinzip erhoben wurde und alle Bereiche des

neusprachlichen Unterrichts durchdringen sollte. Ziel war es nun nicht mehr, enzyklopädische Wissen, d. h. additiv zusammengefügte Realien, über das Zielsprachenland zu vermitteln, sondern die fremde Kultur in ihrer Gesamtheit zu betrachten und damit das *Wesen* des fremden Landes und Volkes im Kontrast zum eigenen zu verstehen, den *Volkscharakter* zu erfassen. Eine gewisse, die Auseinandersetzung von Anfang an mit prägende, stereotypisierende Stilisierung des deutschen *Wesens* im Kontrast zum sogenannten Wesen anderer Völker führte in den 1930er Jahren zu einer nahtlosen Überführung der Kulturkunde in eine der nationalsozialistischen Rassenideologie entsprechenden deutschen *Wesensschau*.

Entsprechend erscheint auch der Diskursstrang Kulturkunde konzeptuell verdichtet entweder als historische Kontrastfolie nunmehr landeskundlicher Ansätze – oder aber als kulturkundliches Prinzip, das auch aktuelle Diskussionen über interkulturelles Lernen oder Fremdverstehen (in der Auseinandersetzung mit dem Fremden das Eigene reflektieren) durchzieht.

### 2.3. Landeskunde – Konzept und Prinzip

Seit Ende der 1960er Jahre hat sich – nachdem nach dem Krieg zunächst an Ideen der Kulturkunde der 1920er Jahre angeknüpft wurde sowie Fakten vermittelt wurden – der Begriff Landeskunde durchgesetzt und trotz aller Kritik bisher hartnäckig gehalten. Dies ist zum einen auf die konzeptionelle Vagheit des zunächst als Ersatz für den als belastet erachteten Begriff Kulturkunde zurückzuführen, zum anderen auf die Vielfalt und Variationsbreite dessen, was unter diesem Begriff schrittweise subsumiert und entwickelt wurde. Der Abschied von der traditionellen Kulturkunde war zugleich zunächst verknüpft mit einem nicht nur auf Kommunikation ausgerichteten, sondern auch auf Emanzipation der Lerner zielenden Fremdsprachenunterrichts als ein Reflex auf eine kritische Gesellschaftstheorie. Innerhalb des gut dreißigjährigen Diskurses über Landeskunde haben sich zahlreiche der Pendelschwünge erneut gezeigt, die seit dem 19. Jahrhundert die Diskussion bestimmen. Dazu gehört das die Landeskunde in ihren Zielen und Inhalten prägende Spannungsfeld zwischen Nützlichkeits- und Bildungsprinzip (vgl. Rössler 2007), das sich in den 1970er Jahren in einem pragmatischen und einem sozialwissenschaftlichen Ansatz der Landeskunde, wie auch in den 1990er Jahren in einem pragmatischen und einem pädagogischen Verständnis von interkulturellem Lernen widerspiegelt. Bereits in den *Stuttgarter Thesen* (Robert Bosch Stiftung und Deutsch-Französisches Institut 1982) wird Kritik an einer einseitig sprechfertigkeitsorientierten und faktenorientierten Vermittlung landeskundlicher Inhalte als erster Schritt hin zu einer transnationalen Ausrichtung geübt und die Synthese des pragmatischen und sozialwissenschaftlichen Ansatzes versucht. Ein kulturkontrastives Vorgehen und lernerzentrierter landeskundlicher Unterricht sollte von der Wahrnehmung als kulturell geprägtem Prozess ausgehen und auf authentische Kommunikationssituationen sowie „auf das Verstehen und Erörtern dargestellter fremder und eigener Wirklichkeit in sprachlichen und nichtsprachlichen Dokumenten“ vorbereiten (Robert Bosch Stiftung und Deutsch-Französisches Institut 1982: 11).

Jedoch bleibt auch in den 1990er Jahren die Frage nach einem landeskundlichen Themenkatalog im Vagen, wobei Neuners Versuch, elementare Daseinserfahrungen als anthropologische Grundkategorien als Themen festzulegen (Neuner 1994: 23) zumindest auf

die Lehrwerkproduktion Auswirkungen gehabt hat. Landeskundevertretung schließt sich insgesamt (fremd-)sprachendidaktischen Strömungen an, richtet sich kommunikativ und später interkulturell aus, und der Einbezug der Lerner durch *erlebte Landeskunde* oder eigene Rechercharbeit kennzeichnet einen Fortschritt (vgl. Biechele und Padros 2003).

Innerhalb des bisherigen Diskursstrangs Landeskunde spiegeln sich ältere Auseinandersetzungen, zugleich werden Themenkomplexe wie interkulturelles Lernen frühzeitig, wenn auch häufig kritisch, aufgegriffen.

## 2.4. *Interkulturelles Lernen* – Konzept und Prinzip

Der Zusammenhang zwischen Landeskunde und *interkulturellem Lernen* wird je nach argumentativem Standpunkt ganz unterschiedlich bestimmt. Während Krumm (1995: 157–58) die Landeskunde neben der fremdverstehensorientierten Literaturdidaktik und der sogenannten Ausländerpädagogik als einen von drei Diskussionssträngen versteht, aus denen sich die frühe fremdsprachendidaktische Diskussion über interkulturelles Lernen speist, betrachten andere Autoren interkulturelles Lernen als historischen Nachfolger der Landeskunde, welche nunmehr vollständig im neuen Diskussionsfeld aufgeht und durch dieses ersetzt wird (z. B. Eckerth und Wendt 2003). Skeptische Beobachter konstatieren, dass das „Chamäleon ‚Landeskunde‘ mit der Entdeckung des ‚interkulturellen Lernens‘ wieder einmal seine Farbe gewechselt hat, aber ansonsten doch das gleiche Tier geblieben ist“ (Solmecke 1994: 165).

In moderateren Positionen wird interkulturelles Lernen als übergeordnetes fremdsprachendidaktisches Konzept gesehen, das Landeskunde als einen Baustein integriert, in dem – neben der Reflexion und Relativierung „eigenkultureller Wissensbestände“ – der „Wissenserwerb über die fremde Kultur“ im Vordergrund steht (Röttger 2004: 26). Auf diese Weise etabliert sich die Differenzierung zwischen einer primären Produktorientierung der Landeskunde und einer vorrangigen Prozessorientierung des interkulturellen Lernens (Gnutzmann und Königs 2006). Zwar gibt Grünwald (2002: 160) zu bedenken, dass die Landeskunde sich „schon seit geraumer Zeit nicht mehr auf die Vermittlung von kulturspezifischen Sachfragen und Informationen beschränkt, sondern kulturkontrastive und methodische Fragestellungen in ihre Konzeptionen einbezieht“, auch er sieht jedoch die Tendenz, „der Landeskunde den inhaltlichen, deklarativen Teil und dem interkulturellen Lernen den methodischen, prozeduralen Teil zuzusprechen“.

Während eine linguistische Sicht auf interkulturelles Lernen an pragmatisch-kommunikative Prinzipien anknüpft und das interkulturelle Moment durch Einbezug der Herkunftssprache und -kultur, durch die kontrastive Erforschung und Vermittlung kulturspezifischer Kommunikationsstile und durch eine stärkere Lernerorientierung fokussiert, deutet eine zweite Position die Innovation des Interkulturellen als revitalisiertes politisches Engagement des Faches.

(Durch) interkulturelles Lernen gewinnt der Fremdsprachenunterricht eine soziale und pädagogische Dimension zurück, die audiolingualen wie teilweise auch kommunikativen Ansätzen fehlte (...), nämlich die Entwicklung von Empathie, kritischer Toleranz und die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung; als Element politischer Bildung steht eine antirassistische, auf Aufklärung über soziale, wirtschaftliche

und politische Ursachen von Ethnozentrismus und Kulturkonflikten gerichtete Zielsetzung im Mittelpunkt. (Krumm 1995: 159)

Allerdings verdrängen dominante sozialpsychologische Bezüge und Verweise, eine starke pragmalinguistische Ausrichtung und die literaturdidaktisch orientierte Diskussion der Fremdverstehensproblematik anfänglich durchaus deutliche Verweise auf politische Dimensionen interkulturellen Lernens.

In der Gesamtschau zeigt sich folgende paradoxe Situation: Während die Landeskunde-Diskussion bereits in den 1980er und 1990er Jahren durch die konzeptuelle und (unterrichts-)methodische Integration interkultureller Denkprämissen ihren Gegenstandsbereich erweitert, erfährt das Konzept Landeskunde im fremdsprachendidaktischen Diskursstrang interkulturellen Lernens eine deutliche Begriffs- und Gegenstandsverengung. Eine als realienkundliches Prinzip gedeutete Landeskunde, die sich auf die Vermittlung historischen, geografischen und politischen Fakten- und Orientierungswissens beschränkt, dient nicht zuletzt als Kontrastfolie zur Abgrenzung und Konturierung des aktuell(er)en, gleichermaßen bildungspolitisch motivierten Diskursstrangs.

## 2.5. *Interkulturelle Kompetenz* – Konzept und Prinzip

Im Diskurs Sprach- und Kulturvermittlung/-erwerb, konkret im theoretischen und/oder empirisch fokussierten Fragenkomplex nach Zielen, Verläufen, Medien, Inhalten und der Evaluation (inter-)kultureller Lernprozesse im Kontext des institutionalisierten Fremdsprachenerwerbs, war bis zur Jahrtausendwende ein Verständnis von interkultureller Kompetenz als ein Lernziel interkulturellen Lernens kennzeichnend. Hierbei kann Byrams (1997) Modell einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz als maßgeblich gelten, da es nicht zuletzt die pragmatischen, pädagogischen und hermeneutischen sowie auch kritisch-emanzipatorische Positionen integriert. Durch Standard- und Kompetenzorientierung auf bildungspolitischer Ebene entwickelt sich interkulturelle Kompetenz zu einem relativ eigenständigen Diskursstrang, der die Debatten über interkulturelles Lernen, insbesondere die dort zentrale Lerner- und Prozessorientierung stark überformt (vgl. Hu et. al 2008). Auch wenn es zum Teil enthusiastische Befürworter einer testtheoretischen Operationalisierung und Messung interkultureller Kompetenz gibt, ist zugleich offensichtlich, dass es gegenwärtig noch keine ausreichend solide Konzeptualisierung von interkultureller Kompetenz gibt und es zudem an geeigneten Messinstrumenten mangelt (vgl. die Beiträge in Schulz und Tschirner 2008).

Erste Anzeichen einer substantiellen Verschiebung auf der Lernzielebene von kommunikativer Kompetenz als angemessenem Handeln in Alltagssituationen hin zu interkulturell orientierten Lernzielen finden sich bereits bei Bocks (1974) kritisch-emanzipatorischem und sozialwissenschaftlich fundiertem Konzept einer *transnationalen Kommunikationsfähigkeit*. Dieses fließt bereits – wenn auch in abgeschwächter Form – in die Stuttgarter Thesen (Robert-Bosch-Stiftung und Deutsch Französisches Institut 1982) ein und wird mit weiteren Modifikationen zu einem Kernkonzept der ABCD-Thesen (1990). Gleichzeitig legen schon Knapp und Knapp-Potthoff (1990) einen linguistisch und kommunikationswissenschaftlich orientierten Forschungsüberblick zum Thema interkulturelle Kommunikation vor, deren Konzeption einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit für die pragmatisch ausgerichtete Diskussion maßgeblich bleibt.

Auch wenn gelegentlich nicht von interkultureller Kompetenz, sondern vom *Lernziel Kulturkompetenz* (Buttjes 1996) die Rede ist, scheint sich interkulturelle Kompetenz als zentrale Begrifflichkeit durchzusetzen und ersetzt frühe Diskussionen über interkulturelle Kommunikation, welche Knapp und Knapp-Potthoff bereits (1990: 66) als „die interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich im Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden“, definiert haben. Hier knüpfen einige der kulturwissenschaftlichen Ansätze (vgl. u. a. Altmayer 2004a) an, während die als Landeskunde bezeichnete Diskussion über spracherwerbsrelevantes soziokulturelles (Hintergrund-)Wissen unter erheblichen Handlungsdruck gerät, einer „Entkulturalisierung und Preisgabe der Inhalte“ (Rössler 2007: 9) im Rahmen standard- und kompetenzorientierter Curricula mit neuen Konzepten zur Auswahl und Sequenzierung von Inhalten zu begegnen.

## 2.6. Kulturwissenschaftliche Ansätze

Auch wenn die wissenschaftliche Fundierung der Landeskunde bereits ein zentrales Desiderat älterer Debatten darstellt (vgl. u. a. Wormer 2004) bildet sich im Zuge disziplinübergreifender Entwicklungen (vgl. Art. 154) unter dem Terminus *kulturwissenschaftliche Ansätze* seit der Jahrtausendwende ein eigenständiger fremdsprachenwissenschaftlicher Diskursstrang heraus, der sich einerseits nur noch partiell auf landeskundliche Fragestellungen und Inhalte bezieht, der andererseits neben interkulturellem Lernen und interkultureller Kompetenz das Konzept Landeskunde in seiner tradierten Bedeutung als Lehr-/Lern- und Forschungsgegenstand grundsätzlich herausfordert, wenn nicht gar abzulösen im Begriff ist.

Dabei stellen kulturwissenschaftliche Ansätze kein klar zu erfassendes, methodisch oder inhaltlich definierbares Paradigma, sondern vielmehr ein komplexes Konglomerat unterschiedlichster Forschungsschwerpunkte und -gegenstände dar, denen u. a. „der Blick auf die Konstruktion kollektiver Sinnstiftung bzw. Orientierungsmuster (und) das Aufbrechen der unglücklichen Verquickung von Kultur, Nation und Sprache“ gemeinsam ist (vgl. Schmenk 2006: 267).

Kulturwissenschaftliche Ansätze in den Philologien sind auf zumindest drei Diskursebenen zu verorten: Neben der v. a. in der Anglistik mittlerweile etablierten Diskussion über eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Literatur- bzw. Textdidaktik stehen die unter den Konzepten *sociocultural paradigm* und *language socialization* insbesondere im angloamerikanischen Kontext betriebene, kulturwissenschaftlich fundierte Spracherwerbsforschung sowie schließlich die Versuche einer kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde im deutschsprachigen Raum (vgl. Hu 2005). In der stark literaturwissenschaftlich orientierten, kulturwissenschaftlichen Textdidaktik werden die neueren Literatur- und Kulturwissenschaften als Bezugswissenschaften der Literatur- und Textdidaktik verstanden, um über theoretisch-konzeptionelle Bezüge auf *cultural studies*, *gender studies* und *postcolonial studies* das Verhältnis von Literatur, Kultur und Fremdsprachendidaktik neu zu bestimmen. Vereinzelt Konzepte – z. B. Intertextualität, Narrativität, Performativität – werden in ihrem Nutzen für die (Fremdsprachen-)Didaktik als theoretische Disziplin und für die Unterrichtspraxis reflektiert (vgl. exemplarisch Hallet 2002), wobei die kulturtheoretische Aktualisierung des fremdsprachendidaktischen

Begriffs- und Kategorieninventars mehr oder minder direkt in didaktisch-methodische Ansätze überführt wird, während die Reflexion kulturtheoretischer Impulse in ihrer Rückwirkung auf methodologische Fragestellungen und empirisch fundierte Modellbildung einen eher sekundären Stellenwert einnimmt.

Insbesondere im angloamerikanischen Diskurs kommt der sozial- und kulturtheoretischen Rekonzeptualisierung des Zusammenhangs von individuellen Sprachlernprozessen, sozial-kommunikativen Praktiken und kulturellen Kontexten mittlerweile ein zentraler Stellenwert zu. Nicht mehr interkulturelles (Fremdsprachen-)Lernen, sondern sprachliches Lernen als sozial-kommunikative Praxis in kulturell heterogenen Feldern (vgl. Phipps und Gonzales 2004) steht im Zentrum der Diskussion. Mit der Etablierung des soziokulturellen Paradigmas der Spracherwerbsforschung (vgl. exemplarisch Lantolf 2000; vgl. auch Art. 83 und 90) und in verwandten Forschungsansätzen wie den *language socialization studies* (vgl. exemplarisch die Beiträge in Kramersch 2002), rücken soziale, kontextuelle und kulturelle Faktoren des Spracherwerbs, v. a. der Zusammenhang von Sprachlernprozessen, soziokultureller Partizipation und personaler Identitätskonstruktion ins Zentrum des theoretischen und empirischen Interesses der neueren Fremdsprachenlehr-/lernforschung (vgl. u. a. Levine 2008; Pietzuch 2009).

In weitaus stärkerem Maße, als dies im Bereich DaF/DaZ geschehen ist, findet in der Anglistik bereits seit den 1980er Jahren eine kulturwissenschaftliche Transformation der Landeskunde über die Adaption von Fragestellungen, Gegenständen und Methoden der *cultural studies* statt. Auch wenn Altmayer (2004b) diese, in ihrem Birminghamer Ursprung mit politischen Engagement auftretende Forschungsprogrammatis für DaF-spezifische Erkenntnisinteressen und Praxisbedarfe nur als bedingt geeignet einschätzt, könnte die macht- und ideologiekritische Fokussierung migrations- und integrationsbezogener Fragestellungen vor allem der DaZ-Landeskunde neue Anregungen verleihen.

Schließlich beziehen aktuell VertreterInnen der Romanistik eine explizit kulturwissenschaftliche Position, hierbei steht die kulturwissenschaftliche Fundierung der romanistischen Landeskunde im Fokus der Diskussion. Insbesondere die Arbeit von Schumann (2000) zeigt in ihrer Abkehr von kognitivistischen, verhaltensorientierten oder essentialistischen Referenzkonzepten und ihrer sozialkonstruktivistischen Akzentuierung der Genese und Funktion kollektiver Be-/Deutungssysteme innovative Wege zur Weiterentwicklung der Landeskunde und interkulturellem Lernens auf, wobei sie eher unterrichtspraktische Fragestellungen verfolgt. Im Bereich DaF/DaZ nimmt der texttheoretisch und hermeneutisch fundierte, empirisch ausgerichtete Ansatz von Altmayer (2004a) eine prominente Stellung ein.

### 3. Herausforderungen

Es wird die Aufgabe der nächsten Jahre sein, die unterschiedlichen Diskursstränge auch über die Fächergrenzen hinaus zusammenzuführen, egal unter welchem begrifflichen Etikett dies geschieht. Der Bereich, durch den die verschiedenen Ebenen der Landeskunde dabei zusammengeführt werden müssen, ist die Forschung. Der Landeskunde – wie auch den Diskurssträngen interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz und den diversen kulturwissenschaftlichen Ansätzen – mangelt es vor allem an empirischer Grundlagenforschung mit der beispielsweise anhand qualitativer Studien (möglichst Longitudi-

nalstudien) Wirkungsweisen und Nachhaltigkeit der Vermittlung landeskundlicher Themen im Sprachunterricht untersucht oder etwa dem komplexen Feld interkulturellen Lernens und interkultureller Kompetenz verstärkt substantielle und weniger spekulative Erkenntnisse abgerungen werden. Auch wenn die Forschung das zentrale Element darstellen wird, muss dabei klar sein, dass es letztlich um theoretischen Erkenntnisgewinn, vor allem aber auch um die Optimierung der Vermittlung geht.

#### 4. Literatur in Auswahl

##### ABCD- Thesen

1990 Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 3: 60–61.

##### Althaus, Hans-Joachim

2009 Was müsste man nicht alles wissen! – Landeskunde als Teildisziplin im Studium Deutsch als Fremdsprache. In: Jürgen Joachimsthaler und Eugen Kotte (Hg.), *Theorie ohne Praxis – Praxis ohne Theorie? Kulturwissenschaften im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis*, 131–142. München: Meidenbauer.

##### Altmayer, Claus

2004a *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

##### Altmayer, Claus

2004b ‚Cultural Studies‘ – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(3). (Online).

##### Biechele, Markus und Padrós, Alicia

2003 *Didaktik der Landeskunde*. (Fernstudieneinheit 31). Berlin etc.: Langenscheidt.

##### Bock, Hans Manfred

1974 Zur Neudefinition landeskundlichen Erkenntnis-Interesses. In: Robert Picht (Hg.), *Perspektiven der Frankreichkunde: Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Romanistik*, 13–22. Tübingen: Niemeyer.

##### Buttjes, Dieter

1996 Lernziel Kulturkompetenz. In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.), *Englischunterricht*, 69–102. 2. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.

##### Byram, Michael

1997 *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

##### Casper-Hehne, Hiltraud

2006 Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/ Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32: 101–112.

##### Christ, Herbert

1979 Landeskundeunterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. In: Winfried Kleine (Hg.), *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, 74–83. Frankfurt a. M. etc.: Diesterweg.

##### Eckerth, Johannes und Michael Wendt

2003 Brauchen wir einen inter- und/oder transkulturellen Fremdsprachenunterricht? In: Johannes Eckerth und Michael Wendt (Hg.), *Interkulturelles und transkulturelles Sprachenlernen*, 9–24. Frankfurt a. M. etc.: Lang.

##### Gnutzmann, Claus und Frank G. Königs

2006 ‚A long and winding road.‘ – Von der ‚Landeskunde‘ zur interkulturellen Sprachdidaktik. Überlegungen zur Einführung in die Thematik und eine Einleitung zu einem Themenheft. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 3–27.

- Grünewald, Matthias  
 2002 Interkulturelles Lernen und Topographie der Vorstellungen von deutschsprachigen Ländern. In: Shinji Nakagawa, Susanna Slivensky und Masako Sugitani (Hg.), *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*, 157–169. Innsbruck etc.: Studienverlag.
- Hallet, Wolfgang  
 2002 *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Henrici, Gert und Uwe Koreik  
 1994 Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In: Gert Henrici und Uwe Koreik (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*, 1–42. Baltmannsweiler: Schneider.
- Höhne, Roland und Ingo Kolboom  
 1982 Landeskunde ohne Landeswissenschaftler? In: Roland Höhne und Ingo Kolboom (Hg.), *Von der Landeskunde zur Landeswissenschaft. Beiträge zum Romanistentag '81*, 1–13. Rheinfelden: Schäuble.
- Hu, Adelheid  
 2005 Kulturwissenschaft(en) und Fremdsprachenforschung – Szenen einer Beziehung. In: Adelheid Schumann (Hg.), *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*, 45–57. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Hu, Adelheid, Daniela Caspari, Andreas Grünewald, Lutz Küster, Günter Nold, Helmut Vollmer und Wolfgang Zydatiŕ  
 2008 Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 163–186.
- Knapp, Karlfried und Annelie Knapp-Potthoff  
 1990 Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62–93.
- Koreik, Uwe  
 1995 *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Koreik, Uwe  
 2009 „Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf“. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. *Info DaF* 36: 3–34.
- Kramsch, Claire  
 1991 Culture in language learning: A view from the United States. In: Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg und Claire Kramsch (Hg.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 217–240. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Kramsch, Claire (Hg.)  
 2002 *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London/New York: Continuum.
- Krumm, Hans-Jürgen  
 1995 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 156–161. 3. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.
- Lantolf, James P. (Hg.)  
 2000 *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Levine, Glenn S.  
 2008 Exploring intercultural communicative competence through L2 learners' intercultural moments. In: Renate A. Schulz und Erwin Tschirner (Hg.), 191–216.

Neuner, Gerhard

- 1994 Fremde Welt und eigene Erfahrung – zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Unterricht. In: Gerhard Neuner (Hg.), *Fremde Welt und eigene Erfahrung – Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 14–39. (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache 3.) Universität Gesamthochschule Kassel.

Phipps, Alison und Mike Gonzales

- 2004 *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London: Sage.

Pietzuch, Jan Paul

- 2009 Kulturelles Lernen als Modifikation personaler Kulturkonstrukte – Eine Projektheuristik. In: Kristina Peuschel und Jan Paul Pietzuch (Hg.), *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur 2. FaDaF-Nachwuchstagung*, 107–131. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 80.) Göttingen: Universitätsverlag.

Richards, Jack C. und Theodore S. Rodgers

- 2007 *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Risager, Karen

- 2007 *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Robert-Bosch-Stiftung und Deutsch-Französisches Institut (Hg.)

- 1982 *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen: Bleicher.

Rössler, Andrea

- 2007 Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, 3–20.

Röttger, Evelyn

- 2004 *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Kovač.

Schmenk, Barbara

- 2006 Kraut und Rüben. Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: Angela Hahn und Friederike Klippel (Hg.), *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). München, Oktober 2005*, 267–278. München: Oldenbourg.

Schumann, Adelheid

- 2000 Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Französischunterricht. *Fremdsprachen und Hochschulen* 58: 7–18.

Schulz, Renate und Erwin Tschirner (Hg.)

- 2008 *Communicating Across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: iudicium.

Simon-Pelanda, Hans

- 2001 Landeskundlicher Ansatz. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 41–55. Bd. 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.

Solmecke, Gerd

- 1994 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 165–171. Tübingen: Narr.

Veeck, Reiner und Linsmayer, Ludwig

- 2001 Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1160–1168. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.

Wormer, Jörg

- 2004 Landeskunde – eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(3). (Online).

*Uwe Koreik, Bielefeld (Deutschland)*

*Jan Paul Pietzuch, Bielefeld (Deutschland)*

## 161. Sprachbezogene Landeskunde

1. Begriffsverständnis
2. Begriffsgeschichtliche Aspekte
3. Inhaltliche Aspekte
4. Methodische Aspekte
5. Literatur in Auswahl

### 1. Begriffsverständnis

Sprachbezogene Landeskunde kann als ein Oberbegriff verstanden werden, unter dem integrative Unterrichtskonzepte für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zusammengefasst werden, welche die Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprachenlernen und Kulturvermittlung/Kulturverstehen im Fremdsprachenunterricht (Interdependenz) zum zentralen Anliegen haben. Eine solche Landeskunde ist kommunikativ und interkulturell konzipiert und unterscheidet sich in dieser Akzentuierung von einer eher explizit angelegten, gegenstandsbezogenen oder auch problemorientierten Landeskunde. Sprachbezogene Landeskunde im engeren Sinne wird auch als implizite, sprachinhärente oder sprachimmanente Landeskunde bezeichnet (Lüger 1991: 14–15). In der auf Lernstufen gerichteten Unterrichtspraxis wird sprachbezogene Landeskunde häufig nur mit der ersten Lernstufe (frühes Deutsch) verbunden, die sich besonders mit dem Kulturwortschatz im Sinne der kulturellen Dimension sprachlicher Zeichen befasst. In der weiteren Progression ist die ausgeprägte Verknüpfung von sprachbezogener Landeskunde mit funktional-expliziter *Kontext-Landeskunde* eine Voraussetzung für kulturelles Verstehen. Als Ort der Begegnung mit Zielsprache und Zielkultur ist der Deutschunterricht zwar immer auch implizit landeskundlich, aber erst durch methodische Implikationen kann Landeskunde im Sinne von Sprachenlernen als „Kulturlernen“ realisiert werden (Krumm 1999: 32). Ihre konsequente Ausprägung findet die sprachbezogene Landeskunde daher im interkulturellen Ansatz der Landeskunde im Kontext der Erweiterung der kommunikativen zur interkulturellen Didaktik (Pauldrach 1992: 7).

Sprachbezogene Landeskunde ist nicht nur für den Fremdsprachenunterricht, sondern auch für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache relevant. In den Integrationskursen findet das Prinzip z. B. Anwendung, um in Sprachkursen den Kursteilnehmern mit der zweiten Sprache zugleich Wissen und Fertigkeiten hinsichtlich alltagskultureller Kommunikation zu vermitteln. In darauf aufbauenden Orientierungskursen verschiebt sich der Schwerpunkt hin zur Behandlung von Themen, welche eher der kognitiven Landeskunde nahestehen wie Kultur, Geografie, Geschichte, Politik, Recht, Wirtschaft (Bundesamt 2009).

Didaktisches Ziel einer integrativ konzipierten sprachbezogenen Landeskunde ist es, in jeder Lernstufe den Lernprozess zu optimieren und die Motivation der Lernenden zu erhöhen, indem Interesse und Neugier an der Erschließung fremdkultureller Inhalte geweckt werden. In Abgrenzung zu systematischen, primär auf komplexe Darstellung einer objektiven Wirklichkeit der Länder der Zielsprache gerichteten Konzepten geht es bei der sprachbezogenen Landeskunde sozusagen um den bewusst „in den Lernprozess inkorporierten landeskundlichen Stoff“ (Helbig 1986: 45). In methodischer Hinsicht steht der Erwerb von Strategien und Techniken zur Erschließung der in Sprache gefassten landeskundlichen Elemente als Beitrag zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz durch die Lernenden im Mittelpunkt.

Dieses Begriffsverständnis ist von einem seit den 1970er Jahren sich vollziehenden Paradigmenwechsel geprägt, der sich durch die Hinwendung zur Alltagskultur als einer alle Lebensbereiche, -gewohnheiten und -äußerungen zwischenmenschlicher Beziehungen einschließenden Kulturauffassung auszeichnet und dadurch die sinnvolle Verknüpfung des auf kommunikative Fertigkeiten zielenden Spracherwerbs mit kulturellen Zielen und Inhalten erst möglich macht. Landeskunde ist demnach an den Sprachunterricht gebunden, geht entweder von Sprache in ihren verschiedenen Präsentationsformen aus oder führt zu ihr hin, weil im Interesse der Entwicklung von kommunikativen Fertigkeiten nicht nur die fremdsprachlichen Mittel und die Regeln des situativen Gebrauchs, sondern auch die soziokulturellen Bezüge, Hintergründe und Kontexte von Bedeutung sind. Sprachbezogene Landeskunde muss nicht unbedingt auf ein bestimmtes methodisches Konzept festgelegt werden oder allein Gegenstand der Linguistik sein, sondern kann sich auf die ganzheitliche Tradition des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland berufen, die bis an das Ende des 19. Jahrhunderts zurückreicht. Im Hinblick auf einen modernen Fremdsprachenunterricht sollte der Spracherwerb statt eines Neben- oder Nacheinanders „als Prozess der gleichzeitigen Integration sprachlichen und soziokulturellen Wissens angesehen werden“ (Buttjes 1989: 84). Sprachbezogene Landeskunde kann somit als ein didaktisches Prinzip charakterisiert werden, das sich nicht nur durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert (...)“ (ABCD 1990: 60), sondern generell auf einen integrativen und ganzheitlichen Lernprozess abzielt, der die erkenntnis- und handlungsorientierte Erschließung der fremden Welt in Bezug auf die eigene Welt zum Ziel hat.

In der seit den 1980er Jahren einsetzenden interkulturellen Akzentuierung wurden sprachliches und kulturelles Lernen als gleichberechtigte Lernziele behandelt. Die konfrontative Semantik war für diese Phase eine der wissenschaftlichen Grundlagen des organisierten sprachbezogenen interkulturellen Lernens. In das Zentrum der didaktischen Überlegungen rückte „insbesondere der Zusammenhang zwischen *kulturspezifischer* Wertorientierung, sprachlichem Handeln und Sozialisation“ (Müller-Jacquier 2001: 1230). Sprache muss in ihrer Kontaktfunktion, der Herstellung von Beziehungen zwi-

schen Kulturen unter Berücksichtigung der zeitlichen, räumlichen und sozialen Bedingungen, vermittelt werden und ist auf die Entwicklung sprachlicher und sozialer Kompetenz gerichtet. In einem ganzheitlich und integrativ verstandenen interkulturellen Konzept von Landeskunde wird in der Aneignung landeskundlichen Wissens eine wesentliche Bedingung für adäquate Sprachverwendung gesehen (Weimann und Hosch 1993: 516).

Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts sind in der Fremdsprachendidaktik verschiedene, nicht strikt voneinander zu trennende Grundpositionen auszumachen: a) eine eher kulturwissenschaftlich begründete Position, die sich aufgrund der Vieldeutigkeit des Kulturbegriffs in verschiedene Richtungen auffächert (Altmayer 2004: 51). Sie stellt sich beispielsweise als Konzept kulturwissenschaftlicher Textanalyse dar, das u. a. beim Zusammenhang zwischen Wortbedeutungen und soziokulturellem Rahmen ansetzt (Altmayer 2004: 225); b) eine fremdsprachendidaktische, lerntheoretische Richtung, in der z. B. wie im D-A-CH-Konzept (vgl. Art. 167) vom Lernprozess als Integration von landeskundlichem Lehren und Lernen im Kontext interkulturellen Lernens ausgegangen wird (Hackl, Langner und Simon-Pelanda 1998: 7–8). Auch die Interkulturelle Sprachdidaktik reklamiert die Integration der Landeskunde Vermittlung in den Spracherwerb als nicht unerheblichen Beitrag für die Prägung des Begriffs „Interkulturelles Lernen“ (Gnutzmann und Königs 2006: 6). „Landeskunde“ gilt in interkulturellen fremdsprachendidaktischen Ansätzen auch als ein Element interkultureller Kompetenz, wobei traditionelle landeskundliche Inhalte als *facts & figures* mit fremdsprachlicher Kompetenz verbunden werden (Volkman 2002: 28); c) in primär kommunikationstheoretischen Ansätzen tritt zum Beispiel an die Stelle von landeskundlichem das kulturspezifische Wissen, welches als funktionales spezifisches Wissen über andere Kommunikationsgemeinschaften angenommen wird und prinzipiell unvollständig ist. Die Beziehung zur Sprache stellt sich hierbei als Wissen über Sprache und kulturadäquater Sprachverwendung dar (Knapp-Potthoff 1997: 200–202).

## 2. Begriffsgeschichtliche Aspekte

Die Frage nach der Verbindung von Sachlichem und Sprachlichem im Fremdsprachenunterricht geht bis zu dessen Anfängen zurück, z. B. in der natürlichen Grundorientierung mit dem methodischen Aspekt der sinnlichen Anschauung als Ausgang des fremdsprachigen Lehrprozesses (Apelt 1991: 118).

Man kann die Wurzeln sprachbezogener Landeskunde mit Christ (1979: 80) bis Wilhelm von Humboldt zurückverfolgen, „der von der Grundannahme ausgeht, dass alle Sprachen historische und soziale Phänomene sind und dass sie folglich Kenntnisse und individuelle und kollektive Erfahrungen aufbewahren und somit einen großen Teil der Reichtümer einer Kultur“ darstellen. Ihre Vorläufer findet die sprachbezogene Landeskunde insbesondere bei den Verfechtern der natürlichen Lernmethode in der Zeit der Reform des neusprachlichen Unterrichts in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit deren Forderung nach Verbindung von Sprach- und Sachunterricht in Studententexten für den Fremdsprachenunterricht. Parallel zu den sprachintegrativen Ansätzen und teilweise in Konkurrenz zu ihnen existierten solche Ansätze fort, in denen die Landeskunde als eigenständiges Element behandelt wurde, aber zugleich auch als Anwendungsfeld für erworbene Sprachfertigkeiten galt und sich in kulturellen Inhalten von Sprachlerntexten

manifestierte. In einer als „Wesenskunde“ verstandenen kulturkundlichen Landeskunde, seit etwa dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, offenbarte sich deren Anfälligkeit für ideologische Instrumentalisierung, was in der Zeit der Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland extrem in pseudowissenschaftlichen kulturvergleichenden Methoden zur Beweisführung einer angeblich moralisch-kulturellen Überlegenheit des „deutschen Wesens“, in biologistischen Typologisierungen von Rassen und Völkern zum Ausdruck kam. Dadurch wurden aufklärerisch humanistische Ansätze zurückgedrängt, und in der Konsequenz erschien die kulturkundliche Landeskunde noch lange Zeit nach dem Ende des 2. Weltkrieges in einem anrühigen, manipulatorischen Licht (Briesemeister 1976: 169), was zugleich die Annahme bestärkte, dass mit dem Sprachunterricht kulturelle Aspekte automatisch realisiert würden.

Nach 1945 war in der Bundesrepublik Deutschland die Kulturkunde noch einige Jahre vom Fremdsprachenunterricht getrennt. Man verzichtete angesichts der negativen Erfahrungen aus der ethnozentrischen und chauvinistischen Kulturkunde zunächst völlig auf curricular fixierte kulturelle Zielstellungen im Fremdsprachenunterricht. In der Deutschen Demokratischen Republik wurde der Fremdsprachenunterricht frühzeitig nach dem Muster des Russischunterrichts auch zur Vermittlung marxistisch-leninistisch gedeuteten Sachwissens und sozialistischer Wertevermittlung benutzt. Der Landeskunde wurde offiziell aus diesem Grund, aber auch aus fachlichen Erwägungen heraus ein hoher Stellenwert zugemessen, was nicht nur für ihre gegenstandsbezogene, sondern auch für ihre sprachbezogene Variante zutrif.

In der Bundesrepublik Deutschland wurde der Fremdsprachenunterricht in den 1950er Jahren durch die Übernahme von Wertvorstellungen des englisch-amerikanischen Kulturkreises durch das Partnerschaftskonzept geprägt, wodurch kulturelle und pädagogische Lernziele wieder verstärkt ins Blickfeld rückten (Neuner 1994: 19). In den 1960er Jahren entwickelte sich parallel mit neuen Sprachvermittlungsmethoden und in Verbindung mit demokratischen und weltoffenen bildungsreformerischen Ansätzen das Konzept einer in den Sprachunterricht integrierten situativen und dialogisierenden Landeskunde. Der u. a. durch Lado inspirierten audiolingualen Methode waren kulturelles Kolorit (*cultural notes*) und explizite landeskundliche Themen (*cultural matters*) im Sinne der Einheit von *expressions* und *content* immanent (Apelt 1991: 189). Dieser Ansatz einer sprachbezogenen Landeskunde brachte zwar kein geschlossenes methodisches Konzept hervor, leitete aber eine Trendwende ein, indem die individuellen sozialen Erfahrungen der Lernenden über kulturelle Alltagsthemen ein zunehmend wichtiger Aspekt zur Ziel- und Inhaltsbestimmung des Fremdsprachenunterrichts Deutsch wurden, in ihrer Wirkung allerdings eingeschränkt durch lebensferne Lehrbuchtexte und die durch *pattern drill* schematisierten und stereotypisierten landeskundlichen Elemente.

Die entscheidende Zäsur auch für die sprachbezogene Landeskunde ist gegen Ende der 1960er Jahre als pragmatische oder kommunikative Wende bekannt geworden, und zwar im Zusammenhang mit einer Konstellation für „eine neue Konzeption des fremdsprachlichen Unterrichts“ (Neuner und Hunfeld 1993: 83), die zur Durchsetzung eines funktional-pragmatischen kommunikativen Unterrichts auf der inhaltlichen Basis alltagskultureller Themen und authentischer Texte und Materialien führte. Zu den wissenschaftlichen Entwicklungen, welche diese Konstellation bewirkten, gehörten Erkenntnisse der pragmatischen Linguistik, die auf die Erschließung der soziokulturellen Bedeutung sprachlicher Erscheinungen und auf wirklichkeitsadäquaten Sprachgebrauch hinwiesen und die angewandte Linguistik zu einer wichtigen Bezugswissenschaft sprach-

bezogener Landeskunde werden ließ. Verschiedene Einflüsse und Impulse sozialwissenschaftlicher und kulturanthropologischer Richtungen aus der Romanistik und der Anglistik/Amerikanistik trugen dazu bei, eine einseitig sprachdidaktisch und sprachwissenschaftliche Sicht auf landeskundliches Lernen zu verhindern. Situativität, Kontextualität, Aktualität und Authentizität wurden zu Schlagworten, in denen der stärkere Wirklichkeitsbezug des Sprachunterrichts und die Einheit von Verstehen und Handeln als Ziel des Fremdsprachenunterrichts zum Ausdruck kamen. Sprachbezogene Landeskunde wurde als eine implizite Landeskunde verstanden, die „im Vokabular, in der Idiomatik und in den Texten einer Sprache“ (Firges und Melenk 1982: 119) vorhanden ist.

Das in der sowjetischen Linguistik maßgeblich durch E.M. Verescagin und W.G. Kostomarov Ende der 1960er Jahre entwickelte Konzept einer *Linguolandeskunde*, von demselben auch als sprachbezogene Landeskunde bezeichnet, kann als ein Versuch angesehen werden, eine Brücke zwischen expliziter und impliziter bzw. immanenter Landeskunde zu bauen. Der linguolandeskundliche Ansatz geht davon aus, dass die nationalkulturelle Semantik alle sprachlichen Ebenen durchdringt und damit auch erschließbar sein müsste. Am deutlichsten käme diese national geprägte Kultursemantik in sprachlichen Einheiten zum Ausdruck, „die unmittelbar die außersprachlichen Realitäten widerspiegeln, indem sie die Gegenstände und Erscheinungen der Umwelt begrifflich prägen und benennen. Zu diesen Einheiten gehören Wörter, stehende (oder feste) Wortfügungen und sprachliche Aphorismen“ (Bogatyrewa 1994: 99–100). Anliegen des auch von der Fremdsprachendidaktik in der DDR aufgegriffenen Konzepts war es, den Studierenden „die Bekanntschaft mit dem Land der Zielsprache, mit seinen Menschen und ihrer Kultur im Prozess der Sprachaneignung – ausgehend von der Wortbedeutung – zu vermitteln“ (Herrde und Marnette 1989: 24). Dieser Ansatz bedeutete jedoch keine linguistisch und didaktisch begründete Integration, erwies sich zudem als ideologiebetont und setzte bei der Umsetzung gesellschaftlich relevanter landeskundlicher Ziele auf vordergründig landeskundliche Materialien (Helbig 1983: 95). In der aus fremdsprachendidaktischer Perspektive geführten Auseinandersetzung mit der Linguolandeskunde kristallisierte sich in den 1980er Jahren in der DDR das „landeskundliche Prinzip“ des Fremdsprachenunterrichts heraus, das sich nicht primär an einem wissensorientierten „Landesbild“ orientierte, sondern von der kommunikativen Kompetenz der Lernenden als zentralem Lernziel ausging und auf methodische Wege zur Integration von Landeskunde und Spracherwerb hinwies (Uhlemann 1982: 157).

Sozialwissenschaftliche Ansätze beeinflussten den landeskundlichen Sprachunterricht auf der Suche nach begründeten integrativen Konzepten, in dem sie den Fremdsprachenunterricht z. B. „als Verständigung über Bedeutungen und deren historischen, gesellschaftlichen, schichtenspezifischen, gruppenspezifischen und individuellen Sinn“ (Baumgratz 1982: 182–183) ansahen. Auch die Bedeutung eines von der Semiotik beeinflussten landeskundlichen Ansatzes liegt weniger in einer methodisch praktikablen Überwindung der Trennung von sprachlichen und landeskundlichen Zielen, sondern in der Argumentation für eine auf den Grundbegriffen Syntax, Semantik und Pragmatik beruhende Dekodierungsstrategie von verbalen und nonverbalen Zeichen, die für die sprachbezogene Landeskunde nutzbar gemacht werden könnte. Dieser Ansatz galt vor allem als ein für kognitive Lernertypen geeigneter Weg, um kulturelle Missverständnisse zu vermeiden, indem kulturelle *sets* (Kleidung, Frisur, Benehmen etc.) in ihrem kulturspezifischen Zusammenschluss zu *pattern* erkennbar werden und so eine sinnstiftende „Syntax der Kultur“ aufgebaut werden könnte (Köhring und Schwerdtfeger 1976: 60).

Im Ergebnis der miteinander konkurrierenden und sich gegenseitig beeinflussenden konzeptionellen Ansätze setzte sich für den Fremdsprachenunterricht Deutsch letztlich eine integrative Richtung durch, die von Weimann und Hosch (1993) als kommunikativer Ansatz bezeichnet wurde. Der Landeskunde wurde in einem informations- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht die Funktion zugewiesen, das „Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene“ zu unterstützen (Weimann und Hosch 1993: 516).

In einer zweiten Phase der kommunikativen Periode, ihrer interkulturellen Akzentuierung, wurde vor allem unter dem Einfluss von Kulturanthropologie, Linguistik und Psychologie die auf alltagskulturellen Inhalten basierende „thematisierend informativ-interaktive“ Landeskunde (Koreik 1995: 34) um die Sicht auf eigenkulturell geprägtes Wahrnehmen der fremden Welt und die Entwicklung entsprechender Lernstrategien ergänzt. Damit wurde eine wichtige Voraussetzung zum vertieften Verständnis der sprachbezogenen Landeskunde als ein fremdsprachendidaktisches Prinzip geschaffen.

Landeskundliches Lernen wurde nun selbst zum Thema und zwar als „Aneignung fremder soziokultureller Bedeutungen unter den Bedingungen des gesteuerten Fremdspracherwerbs“ (Buttjes 1982: 146) und als Fremdverstehen über die Ausprägung von Fähigkeiten zur Empathie, des Perspektivwechsels, der Einsicht in die Vielfalt der Kulturen. Eine Folge der daraufhin immer intensiveren Verflechtung von Landeskunde und Spracherwerb war eine Neubestimmung des Stellenwerts der Landeskunde als Bestandteil eines interkulturellen Lernprozesses, durch den die Kultur der Zielsprache in Auseinandersetzung mit den Normen der eigenen Kultur zum Thema gemacht wird (Krumm 1992: 16).

### 3. Inhaltliche Aspekte

Wenngleich sprachbezogene Landeskunde nicht die landeskundlichen Gegenstände als Ausgangspunkt der Didaktik und Methodik setzt, kann sie nicht auf mehr oder weniger zufällige landeskundliche Inhalte vertrauen, welche dem präsentierten Sprachlernstoff innewohnen, da dieser Automatismus die Einheit der kulturellen und sprachlichen Lernziele gefährden, wenn nicht gar verhindern würde. Dass die für den Gegenstand der Landeskunde charakteristische inhaltliche Komplexität und Weite nicht auf den Sprachunterricht übertragen werden kann, ist ebenso allgemein anerkannt wie die daraus zu schließende Erkenntnis, dass der landeskundliche Stoff ausgehend von den Sprachlernzielen ausgewählt werden muss. Die bewusst auszuwählenden Inhalte werden durch das jeweilige dem Fremdsprachenunterricht zugrundeliegende Konzept und dem damit korrespondierenden landeskundlichen Ansatz bestimmt. Die Inhalte stellen sich zunächst als landeskundliche Themen und Texte dar, die dazu beitragen sollen, „(...) dass nicht nur die Bedeutungen und Regeln der Sprache erlernt werden, sondern die Lernenden auch die fremde Realität kennen lernen“ (Simon-Pelanda 2001: 931). Diese Realität manifestiert sich nicht nur in komplexen landeskundlichen Einheiten, sondern auch in kleineren textlichen sowie in syntaktischen, morphologischen und lexikalischen Phänomenen.

Schon wegen der Vielfalt der didaktischen Rahmenbedingungen und Sprachlernkonzepte kann es keine universell gültigen landeskundlichen Themenkataloge geben. Konsequenterweise auf die Lernenden bezogene Inhalte einer sprachbezogenen Landeskunde erfor-

dern neben der Berücksichtigung allgemeiner Determinanten zur Themenermittlung und Stoffauswahl wie übergreifende repräsentative gesellschaftlich-politische und institutionelle Faktoren, fachwissenschaftliche und wissenschaftsintegrative Vorleistungen und fachdidaktische Konzepte den Blick auf allgemeine Sozialisation und individuelle Faktoren der Lernenden. Die unter solchen Kriterien abgeleiteten alltagskulturell-kommunikativen Themen werden auf der Basis elementarer Daseinserfahrungen wie z. B. personale Identität, Familie, Partnerschaft, Wohnen, Umwelt, Arbeiten, Bildung, Erholung, Versorgung, Mobilität, Kommunikation, Gesundheit, Normen, Werte, Zeiterfahrung etc. (Neuner 1994: 23–28) didaktisiert.

Für den interkulturell konzipierten Fremdsprachenunterricht dienen Themen und Subthemen, die auf solchen anthropologischen Grundkategorien beruhen, als wichtige Orientierungen für die thematische Gestaltung eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts (Europarat 2001: 58) und sollten auch als Kriterium für die Auswahl nicht vordergründig landeskundlicher Texte und Materialien dienen.

Alltagskulturelle und kulturanthropologisch begründete Inhalte können im Unterschied zu den objektiven Themen der kognitiven Landeskunde auch nach altersspezifischen Kriterien zugeschnitten werden. Für die Phase der Adoleszenz wären solche eingegrenzten Themen beispielsweise: „Geschlechterrolle, Partnerschaft und Rivalität; Zusammenleben in Gruppen und Ablösung von Autoritäten; Zukunftsperspektiven als individueller Lebensentwurf und als kollektive Lebensbedrohung“ (Buttjes 1989: 87). Die institutionelle Vorgabe von Inhalten durch thematische Orientierungen bedarf eines lernerspezifischen Transfers, welche die aktive Beteiligung der Lernenden einschließt. Zu den wichtigen Inhalten der sprachbezogenen Landeskunde gehört schließlich auch die Sprache selbst als Ausdruck der soziokulturellen Vielfalt des deutschsprachigen Raums.

#### 4. Methodische Aspekte

Es gibt für die sprachbezogene Landeskunde keine spezifischen, von den allgemeinen Methoden des Fremdsprachenunterrichts unabhängigen Methoden. Für den integrativen Fremdsprachenunterricht kann generell geltend gemacht werden, dass modernes landeskundliches Lernen „auf die Kombination von (kognitivem) Wissenserwerb, dem Erfassen von (affektiven) Steuerungsmechanismen und der Regeln (operativen) Handelns“ zielt (Hackl, Langner und Simon-Pelanda 1998: 103). Letztlich vollzieht sich der integrative Spracherwerb über Texte, die als Lerntexte mit landeskundlicher Thematik oder als explizit landeskundliche Verstehenstexte Äußerungsanlass sind oder landeskundliches Wissen vermitteln (Storch 1999: 157). Nach Penning (1995: 632) können explizit landeskundliche Texte und Materialien in informationsbetonte und meinungsbetonte Texte unterschieden werden.

Hierbei handelt es sich um authentische Texte und Materialien, welche sich besonders für die Realisierung der landeskundlichen Seite des Lernens eignen. Für diesen Typ von Texten gibt es spezifische Erschließungsstrategien zur Informationsentnahme, wie sie etwa von Delmas und Wendt entwickelt worden sind (Bettermann 2001: 1259) oder komplexe integrative Verfahren wie z. B. das von Zeuner (2008: 75) dargestellte Modell zur integrativen Didaktisierung landeskundlicher Texte. Auch für das Verstehen literarischer Texte sind spezifische sprachlich-landeskundliche Strategien, z. B. auf der Sprach- und Stilebene, erforderlich (Ehlers 1998: 433).

Bestimmte Strategien und Techniken eignen sich besonders für einen landeskundlich orientierten Sprachunterricht, der es den Lernenden ermöglicht, die in das Sprachmaterial inkorporierten landeskundlichen Inhalte zu erkennen und zu verstehen. Dazu gehören u. a. Strategien und Techniken der konfrontativen Bedeutungsermittlung in der Wortschatzarbeit. Hierbei wird die Semantisierung nicht isoliert sprachanalytisch durchgeführt, sondern als integrativer Lernprozess organisiert, in dessen Ergebnis landeskundliche Komponenten von Einzelbedeutungen und Bedeutungsbeziehungen erschlossen werden können (Müller[-Jacquier] 1994: 63). Im Hinblick auf den Umgang mit kulturspezifischen Texten im fortgeschrittenen Niveau bietet sich der kulturtheoretische Ansatz „kulturelle Deutungsmuster“ an, der kulturelles Lernen an den Kategorien Raum, Zeit, Identität und Wertorientierungen festmacht (Altmayer 2006: 50–56).

Die sprachbezogene Landeskunde wird in der Unterrichtspraxis auch mit expliziter Landeskunde und kontextualen Verfahren verbunden, die zum Verstehen der zentralen Lerngegenstände beitragen. Verstehen entsteht allerdings nicht allein über die Ebenen Lexik, Wortbildung, Syntax und Textstruktur, sondern bedarf auch des Einbeziehens von Kontextwissen in engerem und weiterem Sinne als landeskundliches Hintergrundwissen (Lüger 1991: 32). Daher kommen auch solche Strategien, Techniken und Verfahren in Betracht, die insbesondere der Sprachanwendung dienen, wie z. B. die Suchfragen-Strategie (Müller[-Jacquier] 1994: 82–83).

Die Arbeit mit landeskundlicher Lexik fokussiert auf den Umgang mit kulturellen Schlüsselwörtern und -wendungen, in denen kulturelle Inhalte amalgamiert sind. Die Kenntnis solcher kulturell angereicherter Begriffe hilft den Lernenden, komplexe Zusammenhänge herzustellen und den kulturellen Dialog erfolgreicher zu gestalten. Ausgangspunkt für die Identifizierung von Schlüsselwörtern können kommunikative Kategorien sein, die von thematischen Bereichen (z. B. Öffentlich) ausgehen, als Subthemen kategorisiert und schließlich in Texten präsentiert werden (Europarat 2001: 54–58), welche kulturspezifischen Wortschatz enthalten (Glabionat u. a. 2005: 216–226). Schlüsselwörter haben in der Regel längerfristigen Bestand, können aber durch aktuelle Verständigungswörter konkretisiert oder variiert werden (z. B. *Arbeitslosengeld – Hartz IV; Kindergeld – Kindergeldsünder; Finanzkrise – Rettungspaket*).

Wie komplex landeskundliche Spracharbeit sein kann, zeigt sich am Beispiel der Arbeit mit idiomatischen Wendungen, Sprichwörtern, Redensarten, Parolen und Losungen, die meist einer historischen und aktuellen Bedeutungs- und Gebrauchsperspektive bedürfen. Ihr Ziel ist jedoch nicht der Aufbau komplexen Wissens, sondern die Ermöglichung von Einsichten in die Weite, Vielfalt und Einzigartigkeit der Welt.

Die Schlüsselphänomene können in Texten und Materialien identifiziert werden, welche sich darauf beziehen, wie Leute wohnen, sich erholen, kontaktieren, am gesellschaftlichen Leben partizipieren, sich versorgen, arbeiten, sich bilden und vergnügen, wovon Leute träumen, wovor sie Angst haben usw. (Weimann und Hosch 1993: 515). Die Sprache wird in dieser Sichtweise konsequent in ihrer Kontaktfunktion und in ihren Impulsen zur Identitätsfindung gesehen. Handlungs- und Verhaltensweisen werden als Erweiterung landeskundlicher Inhalte verstanden. Um sprachlich und nonverbal ausgedrückte Verhaltensweisen in interkulturellen Begegnungssituationen geht es auch im von Heringer generalisierten *Rich Point-Konzept* Michael Agars, gekennzeichnet durch sogenannte „heiße Stellen“ (*Hotspots*) wie z. B. „Ja und Nein sagen“ und kulturspezifisch angereicherte „heiße Wörter“ (*Hotwords*) wie z. B. „Schmäh“ und „Heimat“ (Heringer 2004: 162–175). Derartige konzeptionelle Ansätze können als sprachlich-kulturelles Erklä-

rungs- und Verstehensmuster für den Lernprozess adaptiert und angewendet werden. Ansätze für einen integrativen Fremdsprachenunterricht bietet auch die Kulturemtheorie an, welche „das Zusammenwirken von informationstragenden Einheiten in der zwischenmenschlichen Kommunikation“ in Kulturen wie z. B. „Begrüßen“ verdeutlicht und analysiert (Oksaar 2003: 38–39).

Eine wichtige Lernunterstützung ist der Einsatz landeskundlich relevanter Bilder (Fotos von Kulturlandschaften und Personen, Kunstbilder, Landkarten, Schaubilder etc.). Diese dienen nicht nur der Illustration von Texten oder der reinen landeskundlichen Information. Sie können beispielsweise zu bestimmten landeskundlichen Themen als motivierender Sprech- und Schreib Anlass eingesetzt werden (Macaire und Hosch 1996: 75–98), aber ihre eigentliche Bedeutung für eine sprachbezogene Landeskunde liegt wohl in der Sensibilisierung für subjektive und verschiedene, oft überraschende Sichtweisen auf die eigene und fremde Kultur, aber auch in der bildhaften Unterstützung für die Erklärung schwer erschließbarer sprachgebundener „bildhafter“ Sachverhalte oder Symbolwörter.

Eine besondere Rolle bei der Gestaltung eines Fremdsprachenunterrichts, in dem kulturelles Lernen und Sprachlernen sinnvoll miteinander verbunden werden und zwar nicht nur als Wahrnehmungsschulung, sondern auch als Verbindungsmöglichkeit von sprachlichem und inhaltlichem Lernen über authentische Kommunikationsanlässe kommt dem Einsatz von Musik- und Bildkunst zu (Badstübner-Kizik 2007: 28). In der Bildhaftigkeit von Sprache und der Sprachlichkeit von Bildern sowie der Musikalität von Sprache und der Sprache der Musik, überhaupt im Zusammenspiel der wichtigsten Formen menschlicher Kommunikation liegen noch zu erschließende Potenzen für einen ganzheitlichen Prozess des Spracherwerbs.

## 5. Literatur in Auswahl

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht

1990 *Fremdsprache Deutsch* 3: 306–308.

Altmayer, Claus

2004 *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

Altmayer, Claus

2006 ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 44–59.

Apelt, Walter

1991 *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen.

Badstübner-Kizik, Camilla

2007 *Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.

Baumgratz, Gisela

1982 Die Funktion der Landeskunde im Französischunterricht. Ergebnisse des Arbeitskreises „Landeskunde“ im Projekt „Frankreichkunde im Französischunterricht“ des Deutsch-Französischen Instituts Ludwigsburg. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29(2): 178–183.

Bettermann, Rainer

2001 Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdspra-*

che. *Ein internationales Handbuch*, 1253–1262. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1–2.) Berlin/New York: de Gruyter.

Bogatyrewa Nina

1994 Textstruktur aus linguolandeskundlicher Sicht. In: Gerhard Neuner (Hg.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im Fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 99–108. Kassel: Universität Gesamtschule.

Briesemeister, Dietrich

1976 Landeskunde-Kulturkunde-Auslandskunde. Historischer Rückblick und terminologischer Überblick. In: Horst Weber (Hg.), *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*, 159–182. München: Kösel.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

2009 Inhalte und Ablauf eines Integrationskurses. Zugriff unter: <http://www.integration-in-deutschland.de> (28. 09. 2009).

Buttjes, Dieter

1982 Medien und Landeskunde. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29(2): 144–155.

Buttjes, Dieter

1989 Lernziel Kulturkompetenz. In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, 68–101. Tübingen: Francke.

Christ, Herbert

1979 Landeskunde im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. In: Winfried Kleine (Hg.), *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, 74–83. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Ehlers, Swantje

1998 Landeskunde und Literatur. In: Lothar Bredella und Werner Delanoy (Hg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*, 418–431. Tübingen: Narr.

Europarat

2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin etc.: Langenscheidt.

Firges, Jean und Hartmut Melenk

1982 Landeskunde als Alltagswissen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29(2): 115–123.

Glabionat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz und Lukas Wertenschlag

2005 *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin etc.: Langenscheidt.

Gnutzmann, Claus und Frank G. Königs

2006 ‚A long and winding road ...‘ – Von der ‚Landeskunde‘ zur interkulturellen Sprachdidaktik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 3–27.

Hackl, Wolfgang, Michael Langner und Hans Simon-Pelanda

1997 Integrierende Landeskunde – ein gar nicht so neuer Begriff. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Serie A/Jahrbuch 1: 17–34.

Hackl, Wolfgang, Michael Langner und Hans Simon-Pelanda

1998 Landeskundliches Lernen. *Fremdsprache Deutsch* 18: 5–12.

Helbig, Gerhard

1983 Landeskunde, Sprache, Sprachunterricht und Sprachwissenschaft. *Deutsch als Fremdsprache* 20(2): 87–92.

Helbig, Gerhard

1986 Linguistische Aspekte der Landeskunde (LK) im Fremdsprachenunterricht (FU). In: Gerhard Wazel (Hg.), *Das landeskundliche Prinzip im Sprachunterricht bei tschechischen und slowakischen Germanistikstudenten*, 44–54. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.

Heringer, Hans Jürgen

2004 *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen/Basel: Francke.

- Herrde, Dietrich und Hans Marnette (Hg.)  
 1989 *Landeskunde. Überlegungen zur Theorie und Methode*. Potsdam: Pädagogische Hochschule.
- Knapp-Potthoff, Annelie  
 1997 Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Annelie Knapp-Potthoff und Martina Liedke (Hg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, 181–205. München: iudicium.
- Köhring, Klaus Heinrich und Inge Christine Schwerdtfeger  
 1976 Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt. *Linguistik und Didaktik* 25(7): 55–80.
- Koreik, Uwe  
 1995 *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krumm, Hans-Jürgen  
 1992 Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch* 6: 16–20.
- Krumm, Hans-Jürgen  
 1999 Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Hans Barkowski und Armin Wolff (Hg.), *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache – Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*, 31–61. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Lüger, Heinz-Helmut  
 1991 Landeskunde – Aspekte eines problematischen Begriffs. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI* 22: 4–37.
- Macaire, Dominique und Wolfram Hosch  
 1996 *Bilder in der Landeskunde*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Müller[-Jacquier], Bernd-Dietrich  
 1994 *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich  
 2001 Interkulturelle Landeskunde. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1230–1234. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1–2.) Berlin/New York: de Gruyter.
- Neuner, Gerhard  
 1994 Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Unterricht. In: Gerhard Neuner (Hg.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht*, 14–39. Kassel: Universität Gesamtschule.
- Neuner, Gerhard und Hans Hunfeld  
 1993 *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Oksaar, Els  
 2003 *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pauldrach, Andreas  
 1992 Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch* 6: 4–15.
- Penning, Dieter  
 1995 Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? *Info DaF* 22(6): 626–640.
- Simon-Pelanda, Hans  
 2001 Landeskundliches Lernen und Lehren. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*,

931–942. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1–2.) Berlin/New York: de Gruyter.

Storch, Günther

1999 *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.

Uhlemann, Horst

1982 Die Landeskunde und ihr Ort in einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts (2). *Deutsch als Fremdsprache* 19(3): 153–159.

Volkman, Laurenz

2002 Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Laurenz Volkman, Klaus Stierstorfer und Wolfgang Gehring (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz*, 11–47. Tübingen: Narr.

Weimann, Gunther und Wolfram Hosch

1993 Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. *Info DaF* 20(5): 514–523.

Zeuner, Ulrich

2008 *Landeskunde und interkulturelles Lernen*. Dresden: Technische Universität. Zugriff unter: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm> (09. 01. 2009).

*Rainer Bettermann, Jena (Deutschland)*

## 162. Informationsbezogene Landeskunde

1. Einleitung/Vorbemerkung
2. Historische Entwicklung
3. Landeskunde in der DDR
4. Landeskunde in der kommunikativen Wende
5. ABCD-Thesen
6. Lernort
7. Wissenschaftliche Fundierung und Kulturwissenschaft
8. Informationskompetenz als Medienkompetenz
9. Literatur in Auswahl

### 1. Einleitung/Vorbemerkung

Ein Blick in die Geschichte des DaF-/DaZ-Unterrichts bestätigt, dass der Landeskunde im Kontext unterschiedlichster Leitvorstellungen zwar sehr verschiedenartige Aufgaben zugeschrieben worden sind, die Notwendigkeit von Information und kognitivem Wissen stand und steht jedoch durchwegs außer Zweifel. Selbst die Reduktion auf ein praktisch-instrumentelles Verständnis des Sprachunterrichts kann auf die kulturelle Einbettung der Sprache nicht ganz verzichten, erst recht muss bei der expliziten Verschränkung von Sprach- und Kulturvermittlung oder in Hinblick auf allgemeine Bildungsziele reflektiert werden, was aus der/den zu vermittelnde(n) Realität(en) unter welchen Gesichtspunkten

auszuwählen ist. Informationsbezogene Landeskunde bedeutet daher den Versuch, das Wissen, die Analyse- und Verstehenskompetenz von der Fähigkeit zum Sprachhandeln und von der Kommunikationskompetenz abzuheben.

## 2. Historische Entwicklung

Informationsbezogene Landeskunde, die sich von einer handlungsorientierten oder interkulturellen Landeskunde abgrenzt, hat ihre historische Grundlage im Wesentlichen in der *Realienkunde*. Damit opponierte die Reformbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts gegen das alphilologische Erbe, gegen die Ausrichtung auf Sprachwissen und Grammatikdrill für das Sprachkönnen und entsprechendes Wissen. Die Realienkunde blieb freilich dem positivistischen Ideal des 19. Jahrhunderts und ihren Wurzeln im enzyklopädischen Denken und dem Kanon der Bezugswissenschaften verpflichtet.

Im Umfeld historischer und bildungspolitischer Entwicklungen wurde die Realienkunde in den 1920er Jahren zum Kontrastbegriff der sich entwickelnden *Kulturkunde*. In der Gegenüberstellung von Realien und Kultur ist damit früh die Polarisierung zwischen einem wissensorientierten und einem wertorientierten landeskundlichen Sprachunterricht zu erkennen, der die Kulturkunde für politische und ideologische Vereinnahmung durch den Nationalsozialismus anfällig machte.

Anfang der 1970er Jahre bekam der Fremdsprachenunterricht mehrfach neue Impulse. Gefördert von den gesellschaftlichen Umbrüchen Ende der 1960er Jahre kam es auch in der Bundesrepublik Deutschland zur breiten Etablierung der Sozialwissenschaften und in den landeskundlichen Referenzwissenschaften selbst zu entscheidenden methodischen und inhaltlichen Neuorientierungen. Lehrstühle für Zeit- oder Wirtschaftsgeschichte wurden gegründet, Alltagsgeschichte und *oral history* sollten den erstarrten Wissenschaftsbetrieb aufbrechen, die Angewandte Geographie und die Kulturgeographie etablierten sich, in der Literaturwissenschaft herrschten rezeptionsästhetische und sozialgeschichtliche Arbeiten vor. Schließlich begann sich der Studienbereich DaF/DaZ auch in der Bundesrepublik als Wissenschaft zu etablieren.

## 3. Landeskunde in der DDR

In der DDR galt der landeskundlich orientierte Sprachunterricht als wichtiges Werkzeug, um die DDR als eigenen Staat mit normalen völkerrechtlichen Beziehungen zu verankern. Die DDR verfocht in der Landeskunde ihre staatliche Souveränität und verwehrte sich gegen die abwertende Darstellung ihres Landes in der Deutschlandkunde nichtsozialistischer Länder. Die Landeskunde beschränkte sich deshalb nicht nur konsequent auf die Selbstdarstellung, sondern erhielt dazu die Aufgabe, die Verzerrungen des Landesbildes zu korrigieren und bestehende Informationsdefizite abzubauen. Die ideologische Funktionalisierung des Deutschunterrichts verhinderte eine differenzierte und problemorientierte Darstellung landeskundlicher Sachverhalte zugunsten der Politpropaganda, freilich kam es Ende der 1980er Jahre im Kontext der internationalen Forschung auch innerhalb der DDR zu einer kontroversiellen Landeskundediskussion. (Vgl. Zeuner 1994).

## 4. Landeskunde in der kommunikativen Wende

Die kulturkundlichen Positionen der 1950er Jahre gerieten in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er Jahren zunehmend in eine Krise. Das didaktische Interesse galt nicht mehr allgemeinen, neuhumanistischen Bildungsidealen, sondern die Nützlichkeit der Fremdsprache, ihr Gegenwartsbezug trat wieder in den Vordergrund. In der Didaktik wurde in der Diskussion wieder auf Elemente der Reformbewegung zurückgegriffen, wobei die Sprechfertigkeit zur Kommunikationsfähigkeit erweitert wurde. Damit galt auch das landeskundliche Interesse wieder verstärkt der gegenwartsbezogenen Sachinformation, die pragmatisch orientierte Landeskunde (Melde 1987: 22–23) begann sich zu etablieren. Denn Kommunikation findet in konkreten Situationen statt, deren Verständnis Hintergrundinformation nötig macht. Sehr deutlich lässt sich das in der bis dahin einzigen Landeskundemonographie von Erdmenger und Istel (1973) erkennen. Sie definieren Kommunikationsfähigkeit als die „Beherrschung der sprachlichen Fertigkeiten und die Kenntnis über den die fremde Sprache verwendenden Kulturbereich“, Landeskunde ist daher „Wissensvermittlung für die Bewältigung dieses Prozesses“. Sie bedient sich dazu „geographischer, geschichtlicher, soziologischer Inhalte, soweit sie der Kommunikationsfähigkeit dienlich sind.“ (Erdmenger und Istel 1973: 21).

Im Sprachunterricht folgt daraus die Konzentration auf faktenorientiertes Hintergrundwissen und nicht zufällig wird wiederholt die „dienende Funktion“ (Erdmenger 1996: 61) der Landeskunde betont. Da im didaktischen Konzept die individuelle Kommunikation dominiert und im Unterrichtskonzept außerdem die Wortschatzvermittlung eine zentrale Rolle einnimmt, reduziert sich die Landeskunde allerdings über weite Strecken auf linguolandeskundliche Erklärungen. Landeskunde wird damit zu einem, wenn auch als notwendig angesehenen, Anhängsel des Sprachunterrichts, womit eine Einschätzung der Landeskunde gefestigt wird, die sich als „Kontextwissen“ (S. J. Schmidt 1980: 290) bis in die Gegenwart herauf wiederfindet (vgl. Altmayer 2004).

Einen weiteren Anstoß für die Aufwertung der Landeskunde hat schließlich die Neuorientierung der Außenkulturpolitik in der Bundesrepublik gebracht, die in den 1970er Jahren durch die Vermittlung der deutschen Sprache den Aufbau eines positiven Deutschlandbildes zum Ziel hatte. Die Politik reagierte damit auf Veränderungen des Kulturbegriffs in der wissenschaftlichen Diskussion. Denn in ihr kam es zu einer Erweiterung des Kulturbegriffs: quantitativ, indem die *hohe Kultur* um die „Literatur und Kunst in ihrem ganzen Umfang“ und „ein weiteres Verständnis der Lebensverhältnisse“ (Dahrendorf, zit. nach Kretzenbacher 1992: 180) ergänzt wurde; qualitativ, wenn der erweiterte Kulturbegriff „gegenüber dem traditionellen Kulturbegriff als unlösbarer Bestandteil des individuellen Lebens wie der sozialen Beziehungen und der dynamischen gesellschaftlichen Entwicklung [erscheint]. Kultur steht dem Menschen nicht gegenüber, sondern ist Teil seines Menschseins“ (Kretzenbacher 1992: 177).

Doch wie Melde nachweist, führen diese Anstöße vorerst nur zu einer kommunikativen Orientierung instrumenteller Ansätze und außersprachlicher Globalziele und nicht wirklich zu einer Integration von Landeskunde in den kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Landeskundliche Kenntnisse werden auf die „Zulieferfunktion von ‚instrumentellem Kontextwissen‘“ (Melde 1987: 57) reduziert.

Im Zuge der kommunikativen Wende hat man in der Diskussion landeskundlicher Unterrichtsziele und der damit verbundenen Inhalte auch die explizite Abgrenzung einer informationsbezogenen Landeskunde versucht. Verließ die Diskussion bis dahin zwischen

reakkundlichen und kulturkundlichen Ansätzen, die beide die Notwendigkeit kognitiver Inhalte als selbstverständlich voraussetzten, so führte der kommunikative Ansatz in seiner Konzentration auf Alltagserfahrungen und Alltagssituationen und in Verbindung mit seinem emanzipatorischen Ziel zur Hinwendung auf praktische Probleme und deren sprachliche Bewältigung. Dieser handlungsorientierte Aspekt wurde in der Folge von der informationsbezogenen Landeskunde abgehoben, deren Aufgabe „in der Entwicklung von Verstehensfähigkeit der fremden Realität gegenüber [liegt]“ (Deutschmann 1982: 246). Die landeskundlichen Informationen werden sozusagen als kognitives Fundament für erfolgreiches Handeln angesehen. Was der kommunikativen Handlung des Muttersprachlers als implizites Wissen zugrunde liegt, soll durch explizite Information dem Fremdsprachenlerner nachgeliefert werden, damit sich dieser ebenso erfolgreich im Alltag des Zielsprachenlandes behaupten kann.

Nun war man zwar nicht mehr der externen Sachlogik eines kanonisierten Wissens oder der hohen Kultur verpflichtet, es blieb dennoch bei der Weiterführung von nur unwesentlich modifizierten Themenkatalogen. Vor allem aber geht auch dieses Konzept noch immer von einer der Kommunikation vorgelagerten objektiven Wirklichkeit aus, die es sich anzueignen gilt, will man in der fremden Sprache erfolgreich kommunizieren.

In der Folge werden die landeskundlichen Inhalte zunehmend in die Lehrwerke integriert. Im Unterschied zur Einteilung in „Tatsachen über Deutschland“, dem Inbegriff faktenorientierter Zusatzinformation, stellt nun das Alltagsleben eine wichtige Ergänzung dar. Die Ergebnisse von Ammers Lehrwerksanalyse (Ammer 1988) zeigen allerdings, wie hoch der Anteil an Informationen auch in kommunikativ orientierten Lehrwerken ist.

## 5. ABCD-Thesen

Vor diesem Hintergrund verweisen die ABCD-Thesen (1980) auf den prozesshaften und dynamischen Charakter der Landeskunde und verzichten bewusst auf „Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild“ (These 2). Die Thesen bilden also den Versuch, die zukunftsweisenden Aspekte der Landeskundendiskussion der 1980er Jahre zusammenzufassen und als Aufgabe zu formulieren. Daher plädieren sie auch im Sinne neuer Orientierungen im Fremdsprachenunterricht für die Abkehr von enzyklopädischen Ansätzen. Die Landeskunde mahnt damit die weitgehend vernachlässigte Herausforderung der kommunikativen Wende ein, dass nämlich in einem handlungs- und erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterricht auch unbestritten notwendige Kenntnisse konsequenterweise weder als Faktenwissen noch als authentischer Kontext im Rahmen des Sprachunterrichts nachgeliefert werden dürfen. Wenn Verstehen ein dialogischer Prozess im Gefüge von Wissen, Verstehensmöglichkeiten und den Verstehensvoraussetzungen ist, dann genügt es nicht, semantische Einheiten zu entschlüsseln. Vielmehr wird dieses Gefüge selbst Teil des Verstehensprozesses, umso mehr, wenn es sich um kulturell differente Lebenswelten der Dialogpartner handelt. Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Lernenden mittels Projekten die Chance erhalten müssen, selbst und autonom ein Bild der Zielsprachenkultur entwickeln zu können und sich dabei sowohl der eigenen kulturellen Prägung als auch der fremdkulturellen Perspektiven dieses Bildes bewusst zu werden. Wird die Lernerzentrierung ernst genommen, müssen die Lernprozesse und die Eigen- und Fremdperspektiven bewusst gemacht und reflektiert

werden, muss auf strategisches Wissen mindestens soviel Wert gelegt werden wie auf Sachinformationen. (Vgl. Hackl, Langner und Simon-Pelanda 1997, 1998).

Krusche betont deshalb das „Prinzip des konkreten Ausgangspunkts“ (Krusche 1997: 77): Denn nicht spezialwissenschaftliche Abhandlungen, sondern der Einstieg über anschauliche Details führt zu einem facettenreicheren und komplexeren Bild. Dabei spielt die Literatur eine zentrale Rolle, jedoch nicht mehr als Objekt und Ziel des Landeskundeunterrichts, sondern als *ein* Mittel, mit dem „die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellungen bewußtgemacht [!] werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen“ (ABCD 1990: 28). Literatur wird also für den landeskundlich orientierten Sprachunterricht nicht bloß wegen allfälliger Referenzen zur Wirklichkeit und der in ihr enthaltenen Realitätspartikel wichtig. Da wir trotz aller Bemühungen um Authentizität und umfassende Information nicht die Wirklichkeit selbst vermitteln, sondern höchstens die Lernenden darauf vorbereiten können, mit der Wirklichkeit zurechtzukommen, kommen wir im Umgang mit Fakten und Informationen nicht ohne Interpretationsvorgang zurecht, brauchen wir Orientierungsfähigkeiten, die sich gerade im Umgang mit Literatur erarbeiten und üben lassen.

## 6. Lernort

Der Erwerb landeskundlicher Kompetenz als umfassender kommunikativer und interkultureller Kompetenz ist notwendig auf den Ort des Lernens bezogen. Dies gilt nicht nur für das spezielle landeskundliche Lernen als erlebter Landeskunde, des konfrontativen Lernens in Nachbarländern oder in Lernsituationen, in denen das fremdsprachliche Lernumfeld zu konstruieren ist (vgl. Hackl, Langner und Simon-Pelanda 1998: 5), sondern besonders für den Bereich Deutsch als Zweitsprache. Hier verlaufen ja nicht nur die Sprachenlern- und -erwerbsprozesse nichtlinear und im Nebeneinander von ungesteuertem und gesteuertem Erwerb, sondern auch die Aneignung von Orientierungen, Verhaltensweisen und notwendigem Wissen zur Teilhabe an den Rechten und gesellschaftlichen Möglichkeiten. Dass zur Erreichung dieser Ziele vor allem in Integrationskursen die überholten Themenkataloge erst recht nicht ausreichen, weil „Sprachlern- und -spracherwerbsprozesse [!] nur dann erfolgreich [sind], wenn sie die nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle, lebensgeschichtliche, familiale und soziale Heterogenität der Zielgruppe zum Ausgangspunkt von Lernprogrammen machen“ (Krumm 2007: 176), hat Krumm in seinem Plädoyer für ein modulares Curriculum überzeugend skizziert.

## 7. Wissenschaftliche Fundierung und Kulturwissenschaft

Eine neue Dimension erhält die Frage nach dem Stellenwert von Information und kognitivem Wissen in neueren Bemühungen, das Fach Landeskunde als wissenschaftliche Disziplin innerhalb der Deutsch als Fremdsprache-Philologie zu fundieren und im fachwissenschaftlichen Kontext zu systematisieren. Altmayer bietet hier einen ambitionierten Vorschlag, Landeskunde zu einer „Kulturwissenschaft als transdisziplinärer Forschungspraxis“ (Altmayer 2004: 28) zu entwickeln, wobei Kultur als gemeinsamer Wissensbe-

stand begriffen wird, der sich in „Texten“, also in kommunikativen Handlungen einer Sprachgemeinschaft manifestiert. Diese weitgefassten „Texte“ werden dahingehend analysiert, inwiefern sie „von jenen als gemeinsam unterstellten lebensweltlichen Wissensbeständen Gebrauch gemacht haben, die wir (...) als ‚Kultur‘ ausgemacht haben. ‚Kultur‘, so zeigt sich, besteht nicht aus den ‚Texten‘, sie gibt sich aber darin zu erkennen“ (Altmayer 2004: 145). Wie Wormer, der „die Tatsache perspektivierter individueller Bedeutungen und *Wahrheiten* (einschließlich vermeintlicher Fakten), die immer wieder neu ausgehandelt werden müssen, in den Vordergrund [rückt]“ (Wormer 2007: 11), geht es auch bei Altmayer um eine – in diesem Fall – kulturwissenschaftliche Textanalyse, die er als „Rekonstruktion präsupponierter Deutungsmuster“ (Altmayer 2004: 244–250) versteht.

## 8. Informationskompetenz als Medienkompetenz

Für die daraus resultierende Interpretations- und Orientierungsleistung ist die Beachtung der Neuen Medien und der Medienvielfalt selbstverständlich unabdingbar. Allerdings besteht die Gefahr, dass die Faszination der problemlosen Verfügbarkeit von vielfältigen Informationen zu einer neuen Diktatur der Fakten führt und uns die Fülle von authentischen und aktuellen Texten den Blick darauf trübt, dass die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts nicht das Zur-Verfügung-stellen von Material ist, sondern die didaktische Reflexion und die methodische Umsetzung der selbstgesteckten und/oder im Curriculum vorgegebenen Lehr- und Lernziele. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass der Medienwandel auch Auswirkungen auf die Schulung der Informationsentnahme haben muss, dass z. B. das informationsorientierte Lesen des 19. Jahrhunderts als Grundlage des Wissenserwerbs nicht mehr ausreicht. Wenn wir von einem erweiterten Textbegriff ausgehen, müssen wir auch eine erweiterte Lesekompetenz im Sinne einer Medienkompetenz ins Auge fassen, die neben der sprachorientierten Informationsentnahme das Erschließen von Grafiken und Tabellen ebenso berücksichtigt, wie das Dechiffrieren visueller oder habitueller Kodierungen, um auch das Erfassen der inhärenten Deutungsmuster mit ihren kognitiven Wissensaspekten vermitteln zu können.

## 9. Literatur in Auswahl

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht

1990 *ÖDaF-Mitteilungen* 2: 26–29.

Altmayer, Claus

2004 *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

Ammer, Reinhard

1988 *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Lehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. (Studien Deutsch 6.) München: iudicium.

Deutschmann, Andreas

1982 Überlegungen zur Landeskundeplanung im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ (mit besonderer Berücksichtigung der Studienvorbereitung). In: Rolf Ehnert (Hg.), *Einführung*

*in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 223–274. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 1). Frankfurt a. M.: Lang.

Erdmenger, Manfred und Hans Wolf Istel

1973 *Didaktik der Landeskunde*. (Hueber-Hochschulreihe 22). München: Hueber.

Erdmenger, Manfred

1996 *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.

Hackl, Wolfgang, Michael Langner und Hans Simon-Pelanda

1997 Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache/A*. I: 17–34.

Hackl, Wolfgang, Michael Langner und Hans Simon-Pelanda

1998 Landeskundliches Lernen. *Fremdsprache Deutsch* 18: 5–12.

Kretzenbacher, Heinz Leo

1992 Der „erweiterte Kulturbegriff“ in der außerkulturpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich mit der öffentlichen/innenkulturpolitischen und kulturwissenschaftlichen Begriffsentwicklung von den sechziger bis zu den achtziger Jahren. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18: 170–196.

Krumm, Hans-Jürgen

2007 Ein Curriculum für Integrationskurse sollte mehr leisten als die Legitimierung von Prüfungen. In: Ruth Eßer und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ...* Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski, 170–183. München: iudicium.

Krusche, Dietrich

1997 Fremderfahrung und -begriff oder: Vom Sprechen über ‚andere Kultur‘ In: Alois Wierlacher und Georg Stötzel (Hg.), *Blickwinkel: kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandsdiskussion. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. Düsseldorf 1994*, 65–80. (Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik 5). München: iudicium.

Melde, Wilma

1987 *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. (TBL 301). Tübingen: Narr.

Schmidt, Siegfried J.

1980 Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In: Alois Wierlacher (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, 289–299. Bd. I (UTB 916). München: Fink.

Wormer, Jörg

2007 Transkulturelle Kompetenz und Landeskunde. Chancen der deutschen Sprache im 21. Jahrhundert – aufgezeigt am Beispiel einer wissenschaftlichen Landeskunde. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(2). (Online).

Zeuner, Ulrich

1994 DDR-Landeskunde. In: Gerhard Neuner unter Mitarbeit von Monika Asche (Hg.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*, 117–127. (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ 3). Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.

Wolfgang Hackl, Innsbruck (Österreich)

## 163. Interkulturelle Landeskunde

1. Einführung
2. Kulturbegriff und interkulturelles Lernen
3. Lehr- und Lernziele interkultureller Landeskunde
4. Inhalte interkultureller Landeskunde
5. Methodische Zugangsweisen
6. Literatur in Auswahl

### 1. Einführung

Das Konzept der interkulturellen Landeskunde entstand – obwohl auch kritisiert (vgl. Thimme 1995) – in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts. Es wurde erkannt, dass Verständigungsfähigkeit in einer Fremdsprache nicht auf die korrekte Verwendung eines fremden sprachlichen Systems oder die situationsadäquate Verwendung von Sprache allein reduziert werden kann. Damit erhielt die Landeskunde eine Aufwertung, denn Kulturverstehen und Fremdverstehen trat als gleichberechtigtes Lernziel neben das Ziel fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz. So definierte Buttjes: „Landeskunde meint alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird.“ Dabei „geht es aber weniger um einen Raum oder eine Region („Land“) als um eine sprachlich artikulierte kulturelle Praxis. Es geht auch weniger um einen abgrenzbaren Wissensbestand („Kunde“), als vielmehr um eine sprachlich vermittelte interkulturelle Kompetenz“ (Buttjes 1989: 113).

Der didaktischer Ort des interkulturellen Ansatzes von Landeskunde ist im Fremdsprachenunterricht, sein übergeordnetes Ziel besteht in der gleichberechtigten Entwicklung von kommunikativer und kultureller Kompetenz im Sinne von Fremd- und Kulturverstehen, Inhalte dieser Landeskunde können alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht sein, soweit sie für die Lernenden bedeutsam sind (Pauldrach 1992: 6).

Auch im interkulturellen Ansatz ist Wissen über die andere Kultur die Grundlage für Verstehen, aber zum einen wird dieser Wissensstoff nicht aufgrund möglichst vollständiger Landesbilder wie beim kognitiven Ansatz gewonnen, sondern interkulturelle Landeskunde nutzt andere Selektionskriterien für ihre Inhalte. Zum anderen bleibt interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht nicht bei der Wissensvermittlung stehen und er will auch nicht in erster Linie Informationen vermitteln. Es geht ihm vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. Das Wissen über die fremde Welt wird immer vor dem Spiegel der eigenen sozio-kulturell geprägten Erfahrungen der Lernenden gewonnen. Bekannte und eingübte Lebenskontexte des Alltags (Kommunikationssituationen, Rollen, Verhalten) werden konfrontiert mit den relevanten Alltagskontexten für das Handeln in der fremden Sprache und Kultur (Neuner 1994). Dadurch sollen ethnozentrische Sichtweisen relativiert, Vorurteile abgebaut und Fremdverstehen (Altmayer 2004: 70–71) entwickelt werden.

## 2. Kulturbegriff und interkulturelles Lernen

Interkulturelle Landeskunde nutzt einen weiten Kulturbegriff, der über das Verständnis von Kultur als Resultat menschlicher Tätigkeit hinausgeht und die Perspektive des Menschen auf die Welt, übereinstimmende und sich unterscheidende Verhaltens-, Denk-, Empfindungs- und Wahrnehmungsweisen von Menschen und Menschengruppen terminologisch zu fassen versucht (Altmayer 1997).

In der Literatur zur interkulturellen Landeskunde häufig verwendet wird der Kulturbegriff von Alexander Thomas, der Kultur als ein für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe typisches Orientierungssystem definiert, das das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder beeinflusst und deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft, Organisation oder Gruppe definiert (Thomas 1993: 380). Zentrale Merkmale einer Kultur nennt Thomas Kulturstandards: „Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert“ (Thomas 1993: 380–381).

Die Kritik an diesem Kulturbegriff fasst u. a. Altmayer (2002) zusammen, der moniert, dass dieses Konzept „nicht in der Lage ist, zwischen einem vermeintlich wissenschaftlichen ‚Kulturstandard‘ auf der einen Seite und einem verwerflichen, jedenfalls aber nicht wissenschaftlichen ‚Klischee‘ oder ‚Stereotyp‘ zu unterscheiden und statt dessen althergebrachte Stereotype unter dem Deckmantel des Kulturstandardbegriffs mit neuer pseudowissenschaftlicher Dignität versieht“ (Altmayer 2002: 8). Er versteht Kultur demgegenüber als „jenes ‚selbstgesponnene Bedeutungsgewebe‘ [...], in das Menschen als Mitglieder sozialer Gruppen ‚verstrickt‘ sind. [...] Mit ‚Kultur‘ wären demnach vor allem diejenigen Bestände eines ‚lebensweltlichen‘, d. h. von uns als ‚normal‘, ‚selbstverständlich‘ und allgemein bekannt angenommenen Wissens gemeint, das wir in unseren alltäglichen Lebensvollzügen immer schon verwenden, auf das wir aber in aller Regel erst dann reflektieren, wenn es – aus welchem Grund auch immer – in Frage gestellt ist. Kultur, so könnte man mit der Forschungsrichtung der ‚cognitive anthropology‘ auch sagen, ist geteiltes Wissen (‘shared knowledge‘)“ (Altmayer 2002: 8).

Interkulturelles Lernen als ein zentraler Begriff der interkulturellen Landeskunde steht für einen mehrstufigen Prozess, der ausgehend von einer kulturellen Begegnungssituation oder von einem Lehr-Lern-Arrangement zu interkultureller Kompetenz bzw. Fremdverstehen führen soll, indem durch die Lernenden Fremderfahrungen gemacht werden (Müller[-Jacquier] 1994a: 155). Voraussetzung ist nach Thomas (1993: 382) ein Nachdenken über das eigenkulturelle Orientierungssystem, um Eigenes und Fremdes in Beziehung setzen zu können.

## 3. Lehr- und Lernziele interkultureller Landeskunde

Das übergeordnete Lehr- und Lernziel interkultureller Landeskunde ist die Entwicklung interkultureller Kompetenz, die über rein affektive Lernziele wie den Aufbau von Empathie, Offenheit und Toleranz hinausgeht und nach Schinschke (1995: 36–38) folgende

eng miteinander verbundenen Fähigkeiten beinhaltet: die Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu reaktivieren, die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur, die Fähigkeit, bei Missverständnissen kommunikativ vermitteln zu können und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

Neuner (1994: 29–32) und andere konkretisieren dieses übergreifende Lernziel, so zum Beispiel im Lehrbuch „Sichtwechsel Neu“ (Bachmann, Gerhold, Müller[-Jacquier] und Wessling 1995, 1996) unter anderem in die Teilziele

- Einsicht in die Bedingungen der Wahrnehmung gewinnen,
- Vergleichskompetenz erwerben,
- Formen und Methoden des Umgangs mit dem Fremden kennenlernen,
- Metakommunikationsfähigkeit erwerben.

In der Auseinandersetzung mit rein affektiven Lernzielen, die im Zusammenhang mit interkultureller Landeskunde genannt werden (vgl. die Kritik daran in House 1996), nennt Altmayer (2004) Fremdverstehen im Sinne eines verstehenden Umgangs mit kommunikativen Handlungen einer anderen Sprach- und Kulturgemeinschaft als übergreifendes Lernziel, das er als einen Prozess der kognitiven und auch kritischen Auseinandersetzung begreift, „der zwar von der Erwartung ausgeht, dass die kommunikative Handlung eines ‚Fremden‘ eine prinzipiell rationale und sinnvolle Handlung ist und mir möglicher Weise (sic!) etwas Wichtiges zu sagen hat, in dessen Verlauf sich diese Erwartung aber auch als unbegründet erweisen kann.“ (Altmayer 2004: 70–71).

#### 4. Inhalte interkultureller Landeskunde

Landeskundliches Lernen wird als exemplarisches Lernen gesehen, das nicht auf die Totalität seines Gegenstandes abhebt. Bei der Stoffauswahl für eine Lernergruppe geht eine interkulturell verfahrenende Landeskunde konsequent von der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden aus. Themen entstehen idealerweise als generative Themen, die im Lehr- und Lernprozess gefunden werden und sich im Verlauf des Unterrichts zu Themenetzen entfalten können (Badstübner-Kizik und Radziszewska 1998: 13–14). Mit Hilfe anthropologischer Grundkategorien wie zum Beispiel „personale Identität“, „Familie“, „Partnerbeziehungen“, „Wohnen“ und anderer, die elementare Daseinserfahrungen des Menschen benennen (Neuner 1994: 23) lassen sich konkrete Themen für interkulturelles Lernen finden: Die konkreten Ausprägungen dieser Grundkategorien in der Zielkultur und die Auswirkungen dieser konkreten kulturspezifischen Ausprägungen auf das Leben, Denken und Fühlen ganz konkreter Menschen ermöglichen Inhalte, die vergleichbar werden mit den konkreten Ausprägungen der Grundkategorien in der Ausgangskultur der Lernenden.

Als spezifische Lerninhalte für interkulturelles Lernen wären zusätzlich Fragen und Probleme denkbar, die durch unterschiedliches Kommunikationsverhalten entstehen, wie zum Beispiel:

- Sprachliche Indikatoren für den Kulturvergleich: Hinterfragen von Begriffsinhalten, Kommunikationsabläufe und kommunikative Stile, Register und Textsorten;
- Nonverbales Kommunikationsverhalten;
- Interaktionsrituale;

- Interpersonelle Wahrnehmung und deren Auswirkung auf Kommunikationsabläufe;
- Sprachliche Mittel und Abläufe von Metakommunikation zur Bewältigung und Analyse kommunikativer Situationen.

## 5. Methodische Zugangsweisen

Ein grundlegendes Konzept interkultureller Landeskunde ist die Organisation von „Begegnung als reale Face-to-Face-Situation oder über Simulationen, Texte, Lehrwerke“ (Krumm 1998: 528). Diese Begegnung mit der Kultur des Zielsprachenlandes wird über die drei klassischen Zugänge zur Landeskunde ermöglicht, den Zugang über die Sprache, den Zugang über die Menschen und ihr Handeln und den Zugang über exemplarische Manifestationen (Krumm 1998: 537).

Zugang über die Sprache zur Kultur lässt sich finden durch die Vermittlung von Wissen über sprachliche und kulturelle Kommunikationsnormen und -gewohnheiten (z. B. in Rollenspielen) sowie Sprachaufmerksamkeitsübungen (House 1996), durch das Hinterfragen der kulturellen Bedeutungsebene von Wörtern (Müller[-Jacquier] 1994b), durch Entdecken kulturbedingter Unterschiede in Textstrukturen. Textverstehen selbst kann auch als „Dekodierung von Kultur“ (Hennecke und Schröder o. J.: 10) verstanden werden, Texte eröffnen über das unter ihrer Oberfläche liegende präsupponierte Wissen Zugang zur Kultur, in der sie entstanden sind (Altmayer 2002, 2004).

Fremderfahrungen im interkulturellen Lernprozess (vgl. Müller[-Jacquier] 1994a: 155) lassen sich im Unterricht besonders gut über handlungsorientiertes Arbeiten machen. Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und lerneraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Lernern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Lernprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden (Jank und Meyer 1991). Er ermöglicht es besonders gut, das Konzept der Begegnung mit der fremden Kultur (Krumm 1998: 528) zu verwirklichen, denn Begegnung bedeutet auch immer ein aktives Zugehen auf das, dem begegnet werden soll. Eine wichtige Methode handlungsorientierten Arbeitens ist die Projektarbeit (vgl. dazu u. a. Krumm 1991: 5–6), die vielfältige Formen und Möglichkeiten der Begegnung mit dem Anderen, Fremden und damit Fremderfahrungen als Voraussetzung für interkulturelles Lernen ermöglichen.

Exemplarische Manifestationen beschreibt Krumm als diejenigen institutionellen, historischen und kulturellen Gegebenheiten, die das Beziehungsgefüge für unsere Alltagskultur herstellen. Als Beispiel nennt er „die Mauer“ in Deutschland: Zweiter Weltkrieg und Teilung, Ostpolitik und Wiedervereinigung, Fall der Mauer, Mauer im Kopf, Wohlstandsgraben. Eine der zentralen Manifestationen für den Begegnungsansatz in der Landeskunde stellen für Krumm „Grenzen“ und Grenzerfahrungen dar (Krumm 1998: 537). Krumm hält Netzwerkbildung in diesem Zusammenhang für ein wichtiges Konzept der Landeskunde. Ausgehend von der Alltagserfahrung der Lernenden können so systematische Verknüpfungen entstehen, die „die Gefahr eines <Realiensalates>“ verhindern können (Krumm 1998: 539).

Ein weiteres wichtiges methodisches Feld für interkulturelle Landeskunde ist die Arbeit mit Stereotypen, d. h. mit dem Bild vom Zielsprachenland, das die Lernenden im Kopf haben und in den Unterricht mitbringen. Dabei geht es wegen der verschiedenen

Funktionen von Stereotypen (vgl. u. a. Brunzel 2002: 85–89) nicht darum, diese zu bekämpfen, sondern die Lernenden „zu einer selbstreflektierenden und intersubjektiven Herangehensweise [an Stereotype] anzuregen und ihnen somit zu ermöglichen, die Faktoren, Mechanismen und Reaktionen besser zu verstehen, welche innerhalb der interkulturellen Kommunikation zum Tragen kommen“ (Lipiansky o. J.).

Eine weitere wichtige Methode ist das Vergleichen, eine komplizierte sprachliche und kognitive Tätigkeit, die ein Identifizieren (Gleichheit feststellen), Differenzieren (Unterschiede/Nichtgleichheit feststellen) und eine Komparation (Verschiedenheit in der Gleichheit messen) einschließt. Damit ist nicht der alltägliche Vergleich, wie ihn Menschen ständig mehr oder weniger bewusst vollziehen, gemeint, sondern eine bewusste Vergleichshandlung, die am Ende des Verstehensprozesses steht (Pauldrach 1992: 13).

Diese methodischen Zugangsweisen wurden in der einen oder anderen Form in unterschiedlichen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache umgesetzt, die als interkulturelle Lehrwerke zu einer in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts neuen Lehrwerkgeneration gehörten. Dies sind zum Beispiel „Sprachbrücke“ (Mebus et al. 1987), „Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung“ (Hog, Müller[-Jacquier] und Wessling 1984) und „Sichtwechsel Neu“ (Bachmann et al. 1995). Die Lehrbücher „Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität“ (Behal-Thomsen, Lundquist-Mog und Mog 1993) und „Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde“ (Lundquist-Mog 1996) stehen dabei in engem Zusammenhang mit dem in der Reihe „Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis“ erschienenen Band „Die Deutschen in ihrer Welt – Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde“ (Mog und Althaus 1992).

## 6. Literatur in Auswahl

Altmayer, Claus

1997 Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2(2). (Online).

Altmayer, Claus

2002 Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6(3). (Online).

Altmayer, Claus

2004 *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

Bachmann, Saskia, Sebastian Gerhold, Bernd-Dietrich Müller und Gerd Wessling

1995/1996 *Sichtwechsel Neu Band 1–3. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.

Badstübner-Kizik, Camilla und Krystina Radziszewska

1998 Österreichische, deutsche und polnische Identitäten. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen. *Fremdsprache Deutsch* 18: 13–17.

Behal-Thomsen, Heinke, Angelika Lundquist-Mog und Paul Mog

1993 *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin/München: Langenscheidt.

Brunzel, Peggy

2002 *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.) Tübingen: Narr.

- Buttjes, Dieter  
 1989 Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 112–119. Tübingen: Francke.
- Hennecke, Angelika und Hartmut Schröder  
 o. J. *Theoretische und methodologische Überlegungen zum Forschungsgebiet „Interkulturelle Wirtschaftskommunikation“*. Verfügbar unter: <http://lipas.uwasa.fi/comm/publications/interkult/extdoc/4henschro.pdf> (09. 09. 2008)
- Hog, Martin, Bernd-Dietrich Müller und Gerd Wessling  
 1984 *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene*. München: Klett Edition Deutsch.
- House, Juliane  
 1996 Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(3). (Online).
- Jank, Werner und Hilbert Meyer  
 1991 *Didaktische Modelle*. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Krumm, Hans-Jürgen  
 1991 Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 4: 4–9.
- Krumm, Hans-Jürgen  
 1998 Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. *Info DaF* 25: 523–544.
- Lipiansky, E. Marc  
 o. J. Heißt interkulturelle Ausbildung Bekämpfung von Stereotypen und Vorurteilen? Verfügbar unter: <http://www.ofaj.org/paed/texte/stereot/stereot.html> (10. 09. 2008).
- Lundquist-Mog, Angelika  
 1996 *Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde*. Berlin/München: Langenscheidt und Warszawa: Wydawnictwo „Rea“ s. j.
- Mebus, Gudula, Andreas Pauldrach, Marlene Rall und Dietmar Rösler  
 1987 *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.
- Mog, Paul und Hans-Joachim Althaus  
 1992 *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Müller[-Jacquier], Bernd-Dietrich  
 1994a Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. In: Karl Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 155–164. Tübingen: Narr.
- Müller[-Jacquier], Bernd-Dietrich  
 1994b *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8, Berlin/München: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard  
 1994 Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Gerhard Neuner und Monika Asche (Hg.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*, 14–39. Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Fremdsprache“ Heft 3, Universität Gesamthochschule Kassel.
- Pauldrach, Andreas  
 1992 Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 6: 4–15.
- Schinschke, Andrea  
 1995 Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. In: Lothar Bredella und Herbert Christ (Hg.), *Didaktik des Fremdverstehens*, 36–50. Tübingen: Narr.

- Thimme, Christian  
 1995 Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache* 32: 131–137.
- Thomas, Alexander  
 1993 Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander Thomas (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie – Eine Einführung*, 377–424. Göttingen: Hogrefe.

*Ulrich Zeuner, Dresden (Deutschland)*

## 164. Landeskundliche Gegenstände: Geschichte

1. Die Rolle der Geschichte in der Landeskunde
2. Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
3. Stellung und Funktion der Geschichtswissenschaft innerhalb des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
4. Vermittlung historischer Themen im Unterricht
5. Literatur in Auswahl

### 1. Die Rolle der Geschichte in der Landeskunde

Es ist in der Fachdiskussion unstrittig, dass zu den zu vermittelnden landeskundlichen Inhalten im Sprachunterricht auch historische Themen gehören. So kann auch weiterhin folgende These als maßgeblich gesehen werden:

Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Themen sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.

(ABCD-Thesen 1990: 307)

Zugleich ist damit ein äußerst hoher Anspruch formuliert, der sich je nach Lernergruppe und sprachlichem Niveau nur begrenzt wird einlösen lassen. Gerade auch bei der Einbeziehung historischer Themen in den Deutschunterricht spielen Lernort, Vorbildung, Zusammensetzung der Lernergruppe (national homogen oder nicht?), das Alter der Lernenden, die Motivation für den Spracherwerb, zur Verfügung stehende Medien und die Qualifikation der Lehrenden eine bedeutende Rolle.

Immer wieder wird betont, dass die Vermittlung historischer Themen im DaF- und DaZ-Unterricht der Erklärung der Gegenwart zu dienen habe, also kein Geschichtswissen um des Faktenwissens willen zu vermitteln sei. Dabei bieten sich eher Themen der

jüngeren Geschichte an, also Themen wie Nachkriegszeit in den deutschsprachigen Ländern, Teilung der deutschen Staaten, Mauerfall und deutsche Vereinigung. Gleichzeitig werden der Nationalsozialismus und seine verheerenden Folgen immer wieder auch Thema in bestimmten Kontexten sein müssen, weil diese Jahrhundertkatastrophe nach wie vor die Gegenwart prägt (dazu Ghobeyshi 2002).

Phänomene der Gegenwart lassen sich allerdings häufig nur erklären, wenn man weiter in die Geschichte zurückblickt. So ist die weltweit einzigartige Theaterdichte im deutschsprachigen Raum ohne die bis ins zweite Drittel des 19. Jahrhunderts reichende Vielstaaterei und den durch das Bürgertum geschaffenen Zusammenhang von Stadt und Theater und der Einrichtung von Stadttheatern als Symbol für die Emanzipation vom Adel nicht zu erklären.

In den ABCD-Thesen wird nicht nur der Zusammenhang von Vergangenheit und Gegenwart betont, sondern zudem die Zukunft und die Relativität der Bewertung geschichtlicher Ereignisse und Prozesse angesprochen. Aus der Geschichte lässt sich zwar vielleicht lernen – der Umgang mit der Weltwirtschaftskrise in der ausgehenden ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zeigt, dass aus den Erfahrungen von 1929 gelernt wurde – jedoch einen konkreten Zusammenhang zur Zukunft herzustellen, ist eine Forderung, der sich Historiker in der Regel verweigern, und eine Umsetzung im Sprachunterricht dürfte allenfalls Gesprächsanlässe bieten, welche lediglich zu Spekulationen einladen. Die Relativität geschichtswissenschaftlicher Darstellungen hingegen hat nicht nur einen hohen erkenntnistheoretischen Stellenwert, sondern ist zudem je nach Zusammensetzung der Lernergruppe von einiger Brisanz, da Lerner nicht selten aus Lernkulturen kommen, in denen Geschichtskennntnisse weitgehend unhinterfragt als positivistisch gesichertes Wissen vermittelt werden. Dabei ist eindeutig, „(...) dass Geschichte immer wieder aus einem bestimmten Blickwinkel wahrgenommen und überliefert wird“ (Sauer 2008: 17). Die Auswertung neu zugänglicher Quellen, andere geschichtswissenschaftliche Ansätze und auch jeweils vorherrschende gesellschaftspolitische Strömungen führen nicht selten dazu, dass historische Ereignisse und Prozesse neu bewertet werden und sich eine andere Lehrmeinung durchsetzt, wie beispielsweise die Nachwirkung der „Fischer-Kontroverse“ um das Ausmaß der deutschen Schuld am Ausbruch des 1. Weltkriegs deutlich gezeigt hat. Eine derartige Meta-Ebene der Betrachtung lässt sich im Landeskundeunterricht allenfalls in Ansätzen realisieren, allerdings kann „[m]ithilfe multiperspektivischer Zugänge (bei der Auswahl der Themen, bei der Auswahl und Bearbeitung historischer Quellen, bei der Bewertung von Ereignissen, ...) [versucht werden] historische und gegenwärtige Konflikte von verschiedenen Seiten zu betrachten und sich dabei der Relativität der eigenen (nationalen, geschlechtsspezifischen, sozialen, ...) Sichtweise bewusster zu werden“ (Grabe 2004: 25).

Auch wenn die Geschichte der deutschsprachigen Länder im Gesamtspektrum landeskundlicher Themen im Deutschunterricht eine sehr wichtige Rolle spielt, da sich tatsächlich Phänomene der Gegenwart häufig gut aus der Vergangenheit ableiten lassen und damit Land und Leute in den Gesamtzusammenhängen verständlicher werden, und auch wenn hervorragende mit vielen Zusatzmaterialien versehene Unterrichtseinheiten in aller Welt durchgeführt werden, die über Geschichtsthemen im Sprachunterricht kulturelle Deutungsmuster (Altmayer 2004: 147–158) verdeutlichen helfen, so ist doch die am häufigsten praktizierte Realität die des Unterrichts mit Lehrwerken, in denen Geschichtsthemen meist nur kurz behandelt werden (können).

## 2. Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Eine umfassende Analyse für Lehrwerke in Deutsch als Fremdsprache zum Deutschlandbild wie die von Ammer (1988) hat es seit dieser Publikation nicht mehr gegeben, was auch damit zusammenhängen wird, dass der Lehrbuchmarkt im Bereich Deutsch als Fremdsprache seit dieser Publikation eine außerordentliche Ausweitung erfahren hat und in immer schnelleren Zyklen neue oder aktualisierte Lehrwerke sowie zahlreiche Speziallehrwerke auf den Markt kommen, die zudem mit zum Teil umfangreichen Zusatzmaterialien (CD-Rom, DVD) ausgestattet sind. Ammer hatte seinerzeit festgestellt, dass eine in den Lehrwerktexten vorkommende Figur mit einer eigenen historischen Dimension erstmals in dem Lehrwerk „Deutsch – 3“ von 1974 auftaucht. Die Herangehensweise an historische Themen ist seitdem facettenreicher und moderner geworden. Kapitel zur Geschichte sind auffällig häufig bunt bebildert, es werden vielfach verschiedene Zugänge gewählt: kurze Sachtexte, statistische Angaben, biographische Informationen (auch als Hörtexte).

In den Darstellungen von Thimme (1994, 1996: 97–131) und Koreik (1995: 71–77) wurde deutlich, welche teilweise eklatanten Fehler aus geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Sicht den Autoren und Autorinnen von Lehrbuchkapiteln zu historischen Themen in älteren Lehrwerken anzulasten sind. Allerdings verdeutlichen Aufgaben und Sätze wie „Am 9. November 1989 wurde von der Regierung der DDR die Mauer □ geschlossen □ geöffnet?“ in „Schritte international 6“ (Hilpert et al. 2008: 142) oder „9. November 1989: Die DDR-Regierung öffnet die Mauer. Ostberliner und Westberliner liegen sich in den Armen (...)“ im „Orientierungskurs“ (Kilimann und Plisch de Vega 2005: 40), dass es auch in neueren Lehrwerken möglicherweise der Zwang zur sprachlichen Reduktion oder aber auch nicht ausreichende fachwissenschaftliche Kompetenz ist, die weiterhin immer wieder zu nicht akzeptablen Darstellungen in DaF- und DaZ-Lehrwerken führt. Ein besonders fragwürdiges Beispiel ist eine fiktive „private Geschichte im November“ in „Berliner Platz 3“ (Köker et al. 2004: 45), in die auf der Basis eines Hörtextes die korrekten Präteritumformen in einen Lückentext eingesetzt werden sollen. Die Geschichte handelt vom Trennungstreit eines Paares, das, als es in den Nachrichten vom Mauerfall hört, dann auch eine private Wiedervereinigung in Erwägung zieht.

Für die DaF-Lehrwerke aus Estland, Finnland, Frankreich, Großbritannien und Norwegen liegt die umfangreiche Studie von Maijala (2004) vor, in der sie die „Rückkehr der Geschichte in die europäischen Deutschlehrwerke“ konstatiert und zugleich feststellt, „dass der kognitive Ansatz der Landeskunde in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts gerückt ist“ (Maijala 2004: 345). Sie kann „national geprägte(n) Darstellungsweisen der geschichtlichen Informationen“ ausmachen, indem der „Blick auf die deutschsprachigen Länder (...) durch die Muster, Normen und Werte des Heimatlandes“ (344) beeinflussbar sei. Die Schweiz und Österreich kämen nur vereinzelt in diesen Lehrwerken vor, und ihre Darstellung sei oft klischeehaft und konzentriere sich auf touristische Attraktionen und Persönlichkeiten (Maijala 2007: 178).

Völlig neue Gesichtskapitel sind in Deutschland seit 2005 in speziellen Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache entstanden. Mit der Einrichtung von Integrationskursen durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die mit einer Prüfung abgeschlossen werden (seit 1. 7. 2009 die neue skalierte Sprachprüfung „Deutsch-Test für

Zuwanderer [A2–B1]“ – kurz DTZ genannt), entstand der Bedarf an gezielt einsetzbarem Unterrichtsmaterial. Während für den (im Jahr 2009) 600 Stunden umfassenden Sprachkurs verschiedene der gängigen Lehrwerke aus den DaF-Verlagen zugelassen sind, mussten für den anschließenden zunächst 30, dann 45 Stunden umfassenden „Orientierungskurs“ neue Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, die auf die inhaltlichen Vorgaben des BAMF – einer der vier Themenschwerpunkte lautet: „Überblick über die jüngere deutsche Geschichte“ – zugeschnitten sind und auf den abschließenden Test vorbereiten. Die fünfundzwanzig Fragen des Tests, von denen dreizehn richtig beantwortet werden müssen, beinhalten Fragen wie: Welche Gruppe leistete Widerstand gegen Hitler und die Nationalsozialisten? oder: Wie wurden die Bundesrepublik Deutschland und die DDR zu einem Staat? Da immer vier Antwortvorgaben gemacht werden, hatte und hat der Test einen Rückkoppelungseffekt auf das Unterrichtsmaterial, mit dem gezielt Faktenwissen vermittelt werden muss. Welche Erträge der Orientierungskurs mit dieser faktenorientierten Geschichtsvermittlung erbringt, ist bislang nicht untersucht worden. Die mit dem Bereich der Landeskunde befassten Vertreterinnen und Vertreter im Fach DaF/DaZ sind von dieser Entwicklung überrascht worden.

Eine völlig andere Neuerung stellt das von Schmidt und Schmidt (2007) herausgegebene Lehrwerk „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ dar. Aus der Erfahrung heraus, dass es für eine bestimmte Art der Landeskunde- und Geschichtsvermittlung keine geeigneten Materialien gab, haben fünfzehn ehemalige Lektorinnen und Lektoren in Anlehnung an das Konzept des französischen Historikers Pierre Nora zu dreizehn deutschen Erinnerungsorten Unterrichtseinheiten erstellt. Diese „eröffnen exemplarisch Wege in und durch die deutsche Geschichte und sind als Zusatzmaterialien für den Sprach- und Landeskundeunterricht gedacht“ (Schmidt und Schmidt 2007: 6). Zwei dem Buch beigefügte CD-Roms bieten eine Fülle an Zusatzmaterialien – auch Hörtexte – und erlauben eine vielschichtige Herangehensweise in jeweils mehreren Unterrichtsstunden an deutsche Erinnerungsorte wie den Kölner Dom oder Weimar – Buchenwald. Die Auswahl ist auf materielle Erinnerungsorte beschränkt und berücksichtigt vor allem den Norden und Osten Deutschlands. Die Arbeit mit dem Unterrichtsmaterial setzt zumindest Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1, meistens jedoch auf B2 oder C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) voraus.

### 3. Stellung und Funktion der Geschichtswissenschaft innerhalb des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Insgesamt wurde die Geschichtswissenschaft innerhalb der Landeskundevertretung meist unreflektiert als ein weitgehend homogenes Gebäude aus einzelnen Bausteinen gesehen, derer man sich für den Unterricht in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache funktional bedienen kann. Bereits der Geschichtsdidaktiker Bergmann (1988: 333) formulierte diese Position: „Die Landeskunde bedient sich der Geschichte, wo historisches Wissen als abrufbare Dienstleistung der Historie in der Form des Erklärungswissens für das sonst unverständliche Andere benötigt wird“. Zugleich macht er jedoch darauf aufmerksam, dass Ergebnisse der Geschichtswissenschaft „innerfachlich höchst kontrovers diskutiert“ (336) werden und auch eine an den gültigen und allgemein anerkannten methodischen Standards des Fachs orientierte Analyse „zu unterschiedlichen ‚Geschichten‘ führt,

die in sich legitim und gut begründbar sind“ (337). Es ist nachvollziehbar, dass weiterhin im Sprachunterricht ein politikgeschichtlicher Ansatz dominiert, um wesentliche Grundinformationen zu vermitteln und damit ein Bezugsraster herzustellen; für das Verständnis der Gegenwart sind jedoch weiterhin verstärkt sozial- und alltagsgeschichtliche Fragestellungen zu berücksichtigen. Die Kategorien *Erinnerung* und *kollektives Gedächtnis* haben dabei in den letzten Jahren zu Recht auch im Fach DaF/DaZ einen gewissen Stellenwert bekommen, da Sprachunterricht kein Geschichtsunterricht ist und die Näherung an die Menschen im Zielsprachenland das vorrangige Ziel sein muss – und diese sind geprägt durch ihr Geschichtsbewusstsein. Hier werden allerdings die harten geschichtswissenschaftlichen Deutungen verlassen, und Erkenntnisse aus der *oral history* oder sozialwissenschaftliche Studien (z. B. Welzer, Moller und Tschuggnall: 2002) bilden die Basis für fundierte Materialerstellung.

Insgesamt muss die Forderung bestehen bleiben, dass nicht nur die Lehrenden, sondern vor allem die Ersteller von Lehrmaterialien in ausreichendem Maße auf die Erkenntnisse aus der Geschichtswissenschaft zurückgreifen und ggf. die Unterstützung von Historikern suchen.

#### 4. Vermittlung historischer Themen im Unterricht

Welche Rolle welche historischen Themen im jeweiligen Unterricht spielen sollen und in welcher Herangehensweise sie vermittelt werden können, wird nur adressatenspezifisch vor dem jeweiligen Lernerhintergrund zu entscheiden sein, wobei der Sprachstand angesichts vieler nur sehr differenziert zu behandelnder Themen von besonderer Bedeutung ist. Die Basis bei der Vermittlung historischer Themen im Landeskundeunterricht werden in den meisten Fällen die Texte, Bilder, Diagramme, Statistiken und gelegentlich auch Karten in den Lehrbüchern bilden. Weitreichende Möglichkeiten bieten auch Simulationen fiktiver Personen (vgl. Groenewold 1988; Koreik 1993), durch welche die Einflüsse geschichtlicher Ereignisse und Strukturen durch partielle Identifikation und vor allem selbständige Rechercharbeit, die durch das Internet unerschöpfliche Möglichkeiten erhalten hat, nachvollziehbar werden.

Hinzu kommen in zunehmendem Maße Dokumentarfilme und Filmsequenzen, die zunehmend leichter als DVD zugänglich werden (man denke allein nur an die Dokumentationen, die regelmäßig dem Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* beigelegt sind) und die Geschichteereignisse teilweise eindrucksvoll visualisieren. Gerade beim Einsatz von Bildmaterialien gilt es jedoch, aufgrund der Wirkmächtigkeit von Bildern den Unterricht mit komplementär eingesetzten Texten, Statistiken u. a. zu effektivieren.

#### 5. Literatur in Auswahl

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Unterricht

1990 *Deutsch als Fremdsprache* 27(2): 306–308.

Altmayer, Claus

2004 *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

- Ammer, Reinhard  
 1988 *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955–1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR.* München: iudicium.
- Bergmann, Klaus  
 1988 Landeskundliches Lernen und historisches Lernen. Bemerkungen eines Geschichtsdidaktikers. In: Peter Doyé, Hartmut Heuermann und Günter Zimmermann (Hg.), *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktikerkongress*, 333–337. Tübingen: Narr.
- Ghobeyshi, Silke  
 2002 *Nationalsozialismus und Shoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht.* Frankfurt a. M.: Lang.
- Grabe, Daniela  
 2004 Immer dieselbe Geschichte? Konfliktbearbeitungsmethoden im DaF-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 8, 25–38. Innsbruck etc.: Studienverlag.
- Groenewold, Peter  
 1988 Simulationen für interkulturelles Lernen. Landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14: 259–281.
- Hilpert, Silke, Anne Robert, Anja Schümann, Franz Specht, Barbara Gottstein-Schramm, Susanne Kalender und Isabel Krämer-Kienle  
 2008 *Schritte international 6 – Kursbuch und Arbeitsbuch.* Ismaning: Hueber.
- Kilimann, Angela und Stefanie Plisch de Vega  
 2005 *30 Stunden Deutschland. Materialien für den Orientierungskurs.* Stuttgart: Klett.
- Köker, Anne, Christiane Lemcke, Lutz Rohrmann, Paul Rusch, Theo Scherling und Ralf Sonntag  
 2004 *Berliner Platz 3.* Lehrbuch. Berlin und München: Langenscheidt.
- Koreik, Uwe  
 1993 Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 30(4): 219–226.
- Koreik, Uwe  
 1995 *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Maijala, Minna  
 2004 *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder.* Frankfurt a. M.: Lang.
- Maijala, Minna  
 2007 Zur Analyse von landeskundlichen bzw. geschichtlichen Inhalten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 44(3): 174–180.
- Sauer, Michael  
 2008 *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik.* Seelze: Kallmeyer.
- Schmidt, Sabine und Karin Schmidt (Hg.)  
 2007 *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht.* Berlin: Cornelsen.
- Thimme, Christian  
 1994 Zeitgeschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 21(4): 456–474.
- Thimme, Christian  
 1996 Geschichte in Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich. Baltmannsweiler: Schneider.
- Welzer, Harald, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall  
 2002 *„Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis.* Frankfurt a. M.: Fischer.

Uwe Koreik, Bielefeld (Deutschland)

## 165. Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft

1. Einleitung
2. Begriffliches
3. Politik und Gesellschaft in der Fremdsprachendidaktik
4. Ziele, Themen, Methoden, Materialien, Lehrerausbildung
5. Deutsch im Zielsprachenland
6. Auswahl- und Vermittlungsprinzipien
7. Perspektiven
8. Literatur in Auswahl

### 1. Einleitung

Sprache beschreibt die historisch gewachsenen kulturellen, politischen und sozialen Verhältnisse, zudem kommen Sprachlernende früher oder später direkt oder indirekt mit diesen Bedingungen in Berührung – aus diesem Grund stellen Politik und Gesellschaft zwei zentrale Themenfelder der Landeskunde Vermittlung von Fremdsprachen und eo ipso von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dar. Eine Fremdsprachenwissenschaft, die dies als Basis nimmt, kommt nicht umhin, auf die Fragen, welche politischen und gesellschaftlichen Aspekte welchen Lernenden wann und auf welche Art vermittelt werden sollen bzw. von den Lernenden zu erarbeiten sind, zielgruppenspezifische Antworten zu entwickeln und in konkrete Methoden und Materialien umzusetzen.

### 2. Begriffliches

Die Frage nach der didaktisch-methodischen Handhabung im DaF- und DaZ-Unterricht hat zuerst die Begriffe *Politik* und *Gesellschaft* zu klären. Einheitliche Definitionen sind jedoch in den relevanten Disziplinen nicht zu finden, zu breit ist das Spektrum der theoretischen wie praktischen Interessenfelder. So reicht der Politikbegriff von Kernfragen wie Macht, Herrschaft und Konflikt bis zur Frage rechtlicher Regelungsmechanismen gesellschaftlicher Aspekte. Perspektivisch wäre evtl. eine im Englischen zu findende idealtypische Differenzierung in *polity* als formale Dimension politischer Institutionen, Parteien usw., *politics* als prozessuale Dimension in Form von Entscheidungsprozessen oder Lobbyismus und *policy* im Sinne von Programmen, Ideologien und Wertemustern hilfreich (Fritzsche 2003). Unter *Gesellschaft* werden alle Bereiche des Soziallebens von Erziehung, Bildung, Arbeit, sozialer Schichtung, Altersgruppen, Religionen, Siedlungsformen, Wohnverhältnissen, Nationalität und Migration, Minderheiten, Lebensstil, Konsum, Freizeit, Medien, Transport oder Umwelt verstanden. Es stellt sowohl den Gesamtbegriff für Institutionen des übergemeinschaftlichen Zusammenlebens dar wie auch die Summe der Beziehungen und der Verhältnisse unter den Individuen. Die Über-

gänge des Gesellschaftlichen zum Politischen sind dabei – wie etwa im Bereich der Sozialpolitik – ebenso fließend wie die zur Alltagskultur als Spielregeln und Verhaltensnormen, die eine Gruppe von Menschen verbinden.

### 3. Politik und Gesellschaft in der Fremdsprachendidaktik

So selbstverständlich heute die postulierte Verknüpfung von Sprach- und Landeskunde bzw. Kulturvermittlung zu sein scheint, so wenig war sie dies in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik und -methodik. In den drei intensiven Perioden der Realienkunde Ende des 19. Jahrhunderts sowie der Kulturkunde in den 1920er und der Landeskunde seit den 1970er Jahren spielten politische und soziale Aspekte eine je unterschiedliche und hier nicht im Einzelnen nachzuzeichnende ideologisch-inhaltliche Rolle innerhalb der Fremdsprachendidaktik (Simon-Pelanda 2001). In der letzten Phase, geprägt durch ein neues politisches und soziales Selbstverständnis im Anschluss an Entkolonialisierung und zunehmende Arbeitsmigration, spielten die Sozialwissenschaften eine zentrale Rolle, ohne dass sich jedoch eine Disziplin als Bezugswissenschaft etablieren konnte. Für das entstehende Fach Deutsch als Fremdsprache waren dabei adaptierte Konzepte aus der Anglistik und Romanistik und bei letzterer v. a. das romanistische Deutsch-Französische Institut um Forscher wie Robert Picht oder Peter Doyé von besonderer Bedeutung.

Ein deutlicher Wechsel sowie eine sukzessive Zurückdrängung politischer und sozialer Themen ergab sich, ausgehend v. a. von der Soziologie und Sozialanthropologie, durch die kulturalistische Wende seit etwa Mitte der 1980er Jahre mit einem Fokus auf kulturell bedingte Handlungs- und Verhaltensmuster. Nicht mehr primär politische Konflikte sowie soziale Entwicklungen standen nun im Vordergrund, sondern interkulturelle Fragestellungen und Aspekte zwischenmenschlicher Kommunikation. Als Ursache konstatiert Nolte (2004: 40) retrospektiv gerade bei progressiven Intellektuellen die Abkehr von „harschen materiellen Realitäten“ und Flucht in die kulturelle „Welt der Symbole und Imaginationen“. Dieser Prozess verstärkte sich noch durch die überraschende globalpolitische Beendigung der West-Ost-Systemopposition. Trotz intensiver Diskussionen im Verlauf der 1990er Jahre führte die Abwendung von der Darstellung politisch-sozialer Realitäten hin zu fremdkultureller Sensibilisierung und strategischen Kompetenzen jedoch eher zu einer Schwächung der fachimmanenten Position der Landeskunde.

Als dezidiert Vertreter einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der Landeskunde versucht Altmayer (2004) den Gordischen Knoten von zirkulären Debatten mit einer Verlagerung von Lerngegenständen zu tiefer liegenden kulturellen Deutungsmustern zu durchschlagen, kann dabei jedoch die Synthese zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen ebenfalls nur bedingt herstellen. Vergleichbares ist für die von Wierlacher (2003) angeregte und im Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (2006) fortgeführte Modifizierung der Landeskunde zu essayistisch ausgerichteten Landesstudien zu sagen, die sich zwar explizit die Suche nach Vermittlungsmöglichkeiten politischer und gesellschaftlicher Aspekte zur Aufgabe gesetzt hat, konkrete Umsetzungsformen in die Unterrichtspraxis jedoch nicht erkennen lässt. Während einerseits also eine gewisse Orientierungslosigkeit angesichts der nach wie vor bestehenden Grundsatzdebatten festzustellen ist, gibt es andererseits ein wachsendes Forschungsinteresse, das sich in mehreren größeren Untersu-

chungen mit unterschiedlicher Ausrichtung niederschlägt (z. B. Röttger 2004; Ertelt-Vieth 2005; Grünwald 2005).

Es bleibt aber der Arbeit von Pietzuch (2004) vorbehalten, eine Gesamtschau der „politisch-sozialen Dimension der landeskundlichen Theorie und Praxis“ in interkultureller Perspektive vorzulegen. Resümierend stellt er dabei eine „intensivierte kultur- bzw. wirtschaftspolitische Instrumentalisierung und gleichzeitige Entpolitisierung, mentalistisch-kulturalistische Subjektzentrierung sowie methodisch-strategische Technologisierung der Landeskunde“ (Pietzuch 2004: 166) fest. Diese von ihm kritisierte Achsenverschiebung – auch gekennzeichnet durch die teils unverhohlenen vorgetragene Forderung, dem Ansehen Deutschlands als internationalem Technologie- und Wirtschaftsstandort nicht durch selbstkritische Aspekte zu schaden (Duesberg 2006) – kann jedoch nicht im Interesse eines Faches liegen, das neben der Sprachvermittlung auch das kritische Denken und die Reflexion über nationalkulturelle Fremdbilder und Stereotypen fördern will. Nach Löschmann (1998: 29) muss dieser „Umgang mit Stereotypen geübt werden“, da sich „interkulturelles Lernen auf der kognitiven, affektiven und verhaltensmäßigen Ebene“ vollzieht.

#### 4. Ziele, Themen, Methoden, Materialien, Lehrerausbildung

Tatsächlich werden als Lernzielbereiche u. a. im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Costa, North und Trim 2004) folgende Aspekte genannt:

1. Deklaratives Wissen (*savoir*) mit den Unterpunkten „Weltwissen“, „Soziokulturelles Wissen“ und „Interkulturelles Bewusstsein“
2. Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*) mit den Bereichen „Praktische Fertigkeiten“ und „Interkulturelle Fertigkeiten“
3. Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*) mit Faktoren wie Einstellungen, Werten und Überzeugungen

Ergänzt werden sollten diese Ziele noch durch *savoir s'engager* als Fähigkeit der Entwicklung einer kritischen Beurteilung der Fremd- und Eigenkultur sowie des eigenen soziopolitischen Engagements.

Ein fester allgemein gültiger Themenkanon für die Landeskundevermittlung wird allgemein zu Recht abgelehnt. Zum einen verbietet dies die Spezifizierung hinsichtlich der jeweiligen Lernsituation, zum anderen die Fülle relevanter Inhalte bei der Themenauswahl. Dennoch hat es aus lernpragmatischen Gründen in der Vergangenheit Versuche gegeben, Themenlisten zu erstellen. Am überzeugendsten gelang dies zuletzt Penning (1995), der rekursiv aus zahlreichen Mittelstufenlehrwerken eine Aufstellung der Bereiche Land und Leute, Alltag und gesellschaftliches Leben, Massenmedien und öffentliche Meinung, Bildung und Wissenschaft, Wirtschaft und Technik, Staat und Politik, Historisches sowie Kultur mit jeweils zahlreichen Unterpunkten destillierte. Die im Rahmen des alltagskulturellen kommunikativen Ansatzes in die Landeskundendiskussion eingebrachten „universellen Daseinserfahrungen“ werden hier ergänzt durch die Aufnahme faktischer und objektivierbarer Elemente und Informationen, die noch heute unberechtigtweise oft einer klassischen enzyklopädisch ausgerichteten, jedoch von niemandem mehr vertretenen Realienkunde zugeordnet werden (Altmayer 2006). Zu Recht wird i. a. darauf

hingewiesen, wie wichtig faktische Kenntnisse über objektiv bestehende politisch-soziale Realitäten sind, auf deren Basis sich erst Erkenntnis einstellen kann (z. B. Koreik 1995: 30–32; Grünewald 1996: 39; Reinbothe 1997; Löschmann 1998; Althaus 1999). Ausgeklammert werden dürfen dabei auch nicht Institutionen in materialisierter (z. B. Parlament) oder nicht-materialisierter (z. B. Ehe) Form als geronnene gesellschaftliche Erfahrungen (Ramin 1989). Sie sollten in ihrer aktuellen Rolle und Bedeutung, aber exemplarisch möglichst auch in ihrer Entstehung und Entwicklung behandelt werden, soweit sie als für die spezifischen Lernenden und ihre Lernziele relevante Einrichtungen isoliert wurden und hinreichend Lernzeit zur Verfügung steht. Allerdings ist die u. a. von Altmayer (2004: 36) angemahnte Beachtung der diskursiven Konstruktion politischer und gesellschaftlicher Realitäten zu beachten, ohne die wiederum ein tatsächliches „Fremdverstehen als Zielorientierung des landeskundlichen Lernens“ unmöglich ist.

Schließlich stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis politisch-soziale Themen der deutschsprachigen Länder oder auch einzelner Regionen zueinander stehen sollen. Die von Reinbothe (1997) vorgeschlagene und von Krumm (1999) kritisierte Exemplifizierung an einem Land ließe sich dahingehend modifizieren, dass die drei Länder einen ihnen jeweils angemessenen Darstellungsraum erhalten sollten. Eine besondere Beachtung spielt sicher das nach wie vor schwierige Verhältnis zwischen Ost- und Westdeutschland, da auch 20 Jahre nach dem Beitritt erhebliche wechselseitige Vorbehalte sowie sozioökonomische und politische Strukturunterschiede bestehen. Bedenkt man zudem, dass mehr als 60% aller nationalen Gesetze in Mitgliedsländern der Europäischen Union unmittelbar mit den Institutionen der EU verknüpft sind, sowie, dass Fragen wie Migration, Umweltschutz, Wirtschaft oder Militär und Krieg in einer globalisierten Welt nicht auf einer nationalen Folie betrachtet werden können, so wird klar, dass die Anforderungen an eine Lehrkraft hinsichtlich einer angemessenen soziographisch-thematischen Auswahl immens sind (Steinig 2001).

Als weitere, bereits ins Methodische übergehende Auswahlaspekte lassen sich nennen:

1. „Generative Themen“ als an die Pädagogik Paulo Freires anknüpfende und auch von der politischen Bildung aufgenommene Kernbegriffe, die das Potenzial besitzen, weitere anknüpfende Themen und Assoziationen hervorzubringen. Beispiele aus dem politisch-sozialen Sektor wären etwa „Partizipation“ oder „Grenzen“. Penning (1995) führt dies exemplarisch mit einem Netzwerk zu ‚Berlin Hauptstadt‘ vor.
2. Leitthema vs. Gegenthema (Ramin 1989) als oppositionelle Begriffe, anhand derer Themenfelder wie z. B. „Föderalismus vs. Zentralismus“ oder „Familie vs. Single-Leben“ entwickelt werden können.

Es stellt sich dabei insgesamt die sicher nur situativ zu beantwortende Frage, ob eher ein breites Spektrum relevanter Themen angesprochen oder beispielhaft ein enger inhaltlicher Fächer in die Tiefe verfolgt werden soll mit dem Ziel, den Lernenden v. a. strategische Kompetenzen zur Eigenrecherche zu vermitteln. Die Unmöglichkeit, die Totalität politischer und gesellschaftlicher Phänomene und Strukturen zu behandeln, führt zwingend zur Begrenzung auf Exemplarität als zentralem Lernprinzip. Relevante methodische Verfahren der Landeskunde stellen darüber hinaus dar: Integration des Vorwissens, Anregung zum Perspektivenwechsel, Kontrastivität und Vergleich. In praktischer Hinsicht sind Planspiele, Simulationen, Rollenspiele und v. a. die produktorientierte Projektarbeit zu nennen. Eine Mischung verschiedener Vermittlungsmodi, Medien und Textsorten fördert ebenso wie unterschiedliche Quellen, widersprüchliche Blickwinkel und mehrper-

spektivische Sichtweisen die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz, Empathiefähigkeit und das Aufbrechen bestehender Stereotypen und Klischees. Pauldrach (1992) favorisiert über einen längeren Zeitraum gültige Materialien und Darstellungsweisen, an denen gesellschaftliche Entwicklungen und Verhältnisse exemplarisch verdeutlicht werden können, allerdings sollten daneben aus motivationalen Gründen auch Materialien über aktuelle Geschehnisse verwendet werden.

Besondere Aufmerksamkeit wurde schon früh dem sozialwissenschaftlichen Ländervergleich gewidmet, der als Verfahren auch in der interkulturellen Pädagogik ein intensiv diskutiertes Verfahren darstellt (Cappai 2007). Pauldrach (1992: 13) betont aber die Untauglichkeit des Vergleichs „als Methode der Erkenntnisgewinnung“ und sieht ihn bei Akzeptanz der Unvergleichbarkeit vieler gesellschaftlicher Phänomene erst „am Ende des Verstehens- und Verständigungsprozesses zwischen zwei Gesellschaften und Kulturen“ – wahrnehmungspsychologisch jedoch eine schwierig zu verordnende Maßgabe. Naheliegender und realistischer wäre es dagegen, Verfestigungen durch eine kontinuierliche Dialektik des Aufbaus und der Brechung von Typischem und Typisiertem zu begegnen. Schließlich bemerken Edmondson und House (1998: 180), dass im Unterricht wirksame Verfahren, Themen und Fragestellungen ohnehin erst dann entwickelt werden können, wenn „relevantes empirisch abgestütztes Wissen über sprachlich-kulturelle Normen und interkulturelle Erwartungen bzw. Stereotypen/Vorurteile vorliegt“. Vergleichbares gilt für die Frage der Integration von landeskundlichen Aspekten in Testformate, da grundsätzlich Unklarheit über das Verhältnis von allgemeinpädagogischen zu fremdsprachlichen Lernzielen besteht. Kooperative Evaluationsformen sind hier ebenso interessant wie das im Zusammenhang mit dem GER stehende INCA-Projekt (2004), welches den Niveaustufen des GER entsprechende interkulturelle Kompetenzstufen definiert.

Grundkenntnisse über Politik und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder gehören zum unverzichtbaren Rüstzeug von DaF-/DaZ-Lehrkräften, können jedoch nicht vorausgesetzt werden. Die von Koreik (1995) bei deutschen AbiturientInnen festgestellten Defizite in Geschichte lassen sich auch für Politik und Gesellschaft annehmen. Fachspezifische Landeskundekompendien für die Ausbildung von Lehrkräften, wie Lüsebrink (2003) sie für die Romanistik vorgelegt hat, wären sicher hilfreich, um ein landeskundliches Basiswissen zu vermitteln. Durch exemplarische Studien über politisch-soziale Phänomene im Sinne von Dossiers, Materialsammlungen oder Landeskundeprojekten, wie sie an mehreren Universitäten existieren, könnte neben kognitiven und strategischen Kompetenzen zumindest eine Sensibilisierung für die Bedeutung diesbezüglicher Kenntnisse erreicht werden.

## 5. Deutsch im Zielsprachenland

Für die Landeskunde DaZ hat es durch die migrationspolitischen Entscheidungen der politischen Institutionen sowohl in Deutschland wie auch in Österreich seit Anfang des neuen Jahrtausends erhebliche Veränderungen gegeben. Die Neuordnung der Zuwanderungs- und Einbürgerungsgesetzgebung beinhaltet dabei teils obligatorische, teils fakultative Sprachkurse mit landeskundlichen Komponenten und Tests. Das staatliche Vorgehen, u. a. die Auflösung des seit 1974 bestehenden Sprachverbandes als Organisator von Deutschsprachkursen für ImmigrantInnen, wurden zwar im Vorfeld u. a. von Krumm (2003) für Deutschland und Österreich kritisiert, letztlich hatten akademische Kreise jedoch keinen angemessenen Einfluss auf die migrationsspezifischen Entwicklungen der

letzten Jahre. Für Deutschland gilt, dass für die landeskundlichen Orientierungskurse, die im Rahmen der im Zuge des Zuwanderungsgesetzes 2005 institutionalisierten sprachlich fokussierten Integrationskurse abgehalten werden, von Seiten des Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ein aus drei Modulen bestehendes Curriculum im Umfang von 45 Unterrichtseinheiten (UE) festgelegt wurde. Als Leitziel ist die „Vermittlung von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“ (BAMF 2007: 6) vorgesehen. Eine „positive Bewertung des deutschen Staates“ im Rahmen der als „maßgeblich“ bezeichneten affektiven Lernziele wird ideologisch unverhohlen angestrebt, wobei der Gefahr einer explizit angesprochenen „falschen Ausrichtung der Unterrichtskonzeption durch einzelne Lehrkräfte“ mittels einer engen didaktisch-methodischen Vermittlungsvorgabe begegnet werden soll (BAMF 2007: 7). Im Einzelnen umfassen die Module inhaltlich die Themen „Politik in der Demokratie“ (19 UE, Modul I), „Geschichte und Verantwortung“ (9 UE, Modul II) und „Mensch und Gesellschaft“ (13 UE, Modul III).

So positiv die durch diese Entwicklung induzierte, lange Zeit angemahnte Entwicklung von landeskundlichen Lehrmaterialien für Anfänger zu sehen ist, so bedenklich erscheint es, dass die von den Verlagen herausgegebenen Lehrmaterialien deutlich gesellschaftskritische Töne vermeiden. Da diese Materialien teilweise auch im Ausland eingesetzt bzw. punktuell von den Verlagen in nur leicht veränderter Form für den Auslandseinsatz angeboten werden, sind Auswirkungen auf die auswärtige Landeskundevermittlung in Form einer affirmativen Darstellung der deutschsprachigen Länder zu prognostizieren.

## 6. Auswahl- und Vermittlungsprinzipien

Aus der Erkenntnis, dass es keinen für alle Lernsituationen im In- und Ausland festzulegenden theoretisch motivierten Kanon oder auch nur Korpus an Themen, Methoden und Materialien geben kann, ergibt sich die Notwendigkeit, allgemeine Prinzipien zu bestimmen, die eine flexible Handhabung ermöglichen. Genannt werden können die sieben Leitprinzipien Realitätsnähe, Richtigkeit, Repräsentativität, Relevanz, Relationalität, Regionalisierung und Reflexion. Letzteres stellt, sowohl antizipierend als auch begleitend, das wichtigste und übergeordnete Prinzip dar, und zwar für die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der Lernenden, die Lernziele, die Lerntraditionen, die institutionellen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen der Lernsituation sowie die Selbstreflexion der Lehrkraft bzgl. des eigenen Hintergrunds als Kulturträger und Lehrperson. Sie sollte zudem sowohl bei der Betrachtung der eigenen Lehrpraxis verwendet als auch den Lernenden für die Begegnung mit fremdkulturellen Phänomenen nahegelegt werden.

Sinnvoll wäre es darüber hinaus, in landeskundliche Planungen auch eine radiale Komponente einzubeziehen, d. h. situationsadäquat einen zentralen, einen expandierten und einen peripheren Themenkomplex zu definieren. Zum Kernbereich würden Themen zählen, die für das Verständnis der Politik und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder zentral erscheinen, der erweiterte Komplex könnte sich als Vertiefung aus diesen generativen Themen ergeben oder andere Aspekte integrieren, während der Randbereich Fragen behandelt, die bereits gute Landes- und Kulturkenntnisse voraussetzen und als Expertenwissen zu klassifizieren sind.

## 7. Perspektiven

Konzeptionell-theoretisch bietet sich das primär für die Lehrkraftausbildung gedachte, aber auch allgemeiner zu interpretierende Konzept des „adaptiven Oszillierens“ an (Demorgon und Molz 1996). Gemeint ist damit die Vermittlung der Fähigkeit zur flexiblen Austarierung kultureller Spannungsgegensätze von u. a. Kontinuität und Wandel, Vereinheitlichung und Differenzierung, Öffnung und Abgrenzung. Des Weiteren könnte eine Adaption und Weiterentwicklung der Theorie sozialer Repräsentationen (Moscovici 2000) als System von Ideen, Werten und Praktiken, das Individuen und Gruppen die Konstruktion einer Sinnstruktur über Personen und Geschehnisse in ihrer sozialen Umgebung ermöglicht, fruchtbar sein.

Dringend erforderlich ist zudem eine umfassende Lehrwerkanalyse über landeskundliche und hierbei insbesondere soziale und politische Inhalte und Vermittlungsaspekte. Die operationalen Probleme angesichts eines zunehmend unübersichtlichen und schnelllebigen Lehrwerkmarktes könnten dabei durch ein mosaikartiges Analysepuzzle z. B. im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten gelöst werden.

Deutlich intensivere Anknüpfungspunkte, Verbindungen und Allianzen in eher unterrichtspraktischer Hinsicht müssten schließlich zur politischen Bildung und Forschungen über politische Kulturen deutschsprachiger Länder hergestellt werden. Diese sind von beiden Seiten bislang nur wenig entwickelt, obwohl eine deutliche Überlappung hinsichtlich der zentralen Fragen von themenspezifischen Auswahlkriterien, exemplarischem und interkulturellem Lernen, Vergleichsmethodik usw. besteht (Sander 2005). Auch die Wiederaufnahme und Aktualisierung bereits existierender, jedoch in Vergessenheit geratener Konzepte kritisch-politischer Landeskunde erscheint sinnvoll.

## 8. Literatur in Auswahl

Althaus, Hans-Joachim

1999 Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. *Info DaF* 1: 25–36.

Altmayer, Claus

2004 *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

Altmayer, Claus

2006 ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 44–59.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

2007 *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*. Nürnberg: BAMF.

Cappai, Gabriele

2007 Vergleichen. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, 94–101. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Coste, Daniel, Brian North und John Trim

2004 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Demorgon, Jacques und Markus Molz

1996 Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen. In: Alexander Thomas (Hg.), *Psychologie interkulturellen Handelns*, 147–164. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.

- Duesberg, Peter  
2006 Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder. *Info DaF* 33/5: 411–437.
- Edmondson, Willis und Juliane House  
1998 Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2: 161–188.
- Ertelt-Vieth, Astrid  
2005 *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*. Tübingen: Narr.
- Fritzsche, Peter K.  
2003 Politische Landeskunde. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, 519–527. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Grünewald, Matthias  
1996 *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Theorie und Didaktisierung für den Landeskundeunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Grünewald, Matthias  
2005 *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlerner*. München: iudicium.
- INCA-Project  
2004 INCA (Intercultural Competence Assessment) (Online: <http://www.incaproject.org/contact.htm>; 13. 5. 2010).
- Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache  
2006 Landesstudien Bd. 32. München: iudicium.
- Koreik, Uwe  
1995 *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krumm, Hans-Jürgen  
1999 Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. *Info DaF* 26(5): 523–544.
- Krumm, Hans-Jürgen  
2003 Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. *Info DaF* 30(5): 413–427.
- Löschmann, Martin  
1998 Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Martin Löschmann und Magda Sroinska (Hg.), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*, 7–33. Frankfurt a. M. u. a: Lang.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen  
2003 *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Moscovici, Serge  
2000 *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Nolte, Paul  
2004 *Generation Reform: jenseits der blockierten Republik*. München: Beck.
- Pauldrach, Andreas  
1992 Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch* 6: 4–15.
- Penning, Dieter  
1995 Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? *Info DaF* 22/6: 626–640.
- Pietzuch, Jan Paul  
2004 Zur politisch-sozialen Dimension der landeskundlichen Theorie und Praxis. Eine Untersuchung zu Lage und Möglichkeiten politischen Lernens im universitären Landeskundeunterricht Deutsch als Fremdsprache. Unveröffentl. Magisterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache, Universität Leipzig.

- Ramin, Andreas  
1989 Landeskunde im Rahmen Interkultureller Germanistik. *Info DaF* 16(2): 228–243.
- Reinbothe, Roswitha  
1997 Landeskunde in der Deutschlehrausbildung. *Info DaF* 24(4): 499–513.
- Röttger, Evelyn  
2004 *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Kovac.
- Sander, Wolfgang (Hg.)  
2005 *Handbuch politische Bildung*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Simon-Pelanda, Hans  
2001 Landeskundlicher Ansatz. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 41–55. Band 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2.) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Steinig, Wolfgang  
2001 Politik und Landeskunde. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1285–1294. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2.) Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Wierlacher, Alois  
2003 Landeskunde als Landesstudien. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 504–513. Stuttgart: Metzler.

*Matthias Grünewald, Bielefeld (Deutschland)*

## 166. Landeskundliche Gegenstände: Alltagskultur, Multikulturalität und Heterogenität

1. Alltagskultur
2. Multikulturalität
3. Heterogenität
4. Literatur in Auswahl

### 1. Alltagskultur

Der Alltag der deutschsprachigen Gesellschaften ist im 21. Jahrhundert in vielen gesellschaftlichen Subsystemen geprägt durch eine kulturelle Pluralität, die in DaF-Curricula und landeskundlichen Lehrmaterialien ihren Niederschlag finden muss, insofern und insofern diese ein realistisches Bild des Alltags vornehmlich der kontemporären urbanen Regionen in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz zu zeichnen streben. Im Zeichen weltweit rückläufiger Studierendenzahlen im Fache verschärft sich zunehmend die Frage nach der Rechtfertigung für die Empfehlung, Deutsch zu lernen, um möglicherweise davon leben zu können (Hess-Lüttich, Colliander und Reuter 2009). Man

darf vermuten, dass das nur dann der Fall ist, wenn *Deutsch* (als Fach, als Gegenstand, als Fertigkeit usw.) in einer jeweiligen Region der Welt als *relevant* empfunden wird. Deshalb richtet sich der Blick nicht nur nach innen (auf Kanon und Kernbestand) und zurück (auf die Fachgeschichte), sondern auch auf Fragestellungen, die gleichsam von außen (aus der Gesellschaft) an das Fach herangetragen werden (vgl. Art. 165). Sie erwachsen aus der Problematisierung von Gegenständen und Sachverhalten, die auch das Lernumfeld des Lernenden in dessen Alltag wesentlich bestimmen. Dazu gehören zentrale Problemfelder wie Migrationsfolgen und die kulturellen Gewinne/Kosten globaler Vernetzung in den deutschsprachigen Gesellschaften, die sich nicht zuletzt auch in (zunächst oft unmerklichen oder kaum bewussten) Veränderungen von Zeichenpraxis und Kommunikationsroutinen im Alltag ausweisen.

Auf allen Zeichenebenen werden solche Veränderungen kommunikativ relevant. Akzente, Xenismen, sprachliche Schemata und dialogische Rituale, subkulturell geteilte Geistesinventare, gruppentypische oder regionspezifische Jargons etc. gewinnen den Status als beziehungsdefinierende und interaktionsregelnde Sinn-Systeme des Alltags, die über ihre Symptomfunktion hinaus ikonische Funktionen als Mitgliedschaftsausweis oder Ausgrenzungsimpuls übernehmen können (vgl. Müller-Jacquier 2008: 21–22). Bei Begegnungen von Kommunikatoren verschiedenkultureller Sozialisation neigen nicht wenige der Teilnehmer (zumal in bestimmten Subkulturen) zur Homogenisierung ihrer Zeicheninventare als Symbol ihrer Kollektividentitäten. Zu den Migrationsfolgen gehört auch in den deutschsprachigen Gesellschaften die Zunahme solcher kulturellen Überschneidungssituationen im Alltag, in denen über die eigenkulturell internalisierten Zeichengebrauchs- und -deutungskompetenzen hinaus fremdkulturelle gefordert sind, die als systematisch falliblere konflikträchtiges Potential bergen.

Dies rechtfertigt nicht nur, sondern erzwingt den Erwerb (bzw. die Vermittlung) von Handlungskompetenzen, die gerade in interkulturellen Situationen teildivergierende Zeichengebrauchsinventare zu ermitteln und ggfs. metakommunikativ zu explizieren erlauben. Für die *Außensicht* auf die Kultur(en) des deutschsprachigen Raums in Mitteleuropa hat das die Konsequenz, im Kanon der Gegenstände einer theoretisch fundierten und empirisch aktualisierten Landeskunde dem Umstand der kommunikativ alltagsrelevanten Binnendifferenzierung systematisch Rechnung zu tragen. Wo der Kommunikationsalltag u. a. von Multikulturalität und Heterogenität geprägt ist, lernen die Interagierenden in ihrem Zeichengebrauch mit komplexeren Überlappungssituationen sensibler umzugehen oder sich auf mutuell geteilte Regeln erst zu verständigen.

Für den wissenschaftlichen Zugang bedeutet dies, sich auf einen Diskurs der Differenz einzulassen, in dem divergierende Prämissensysteme der Interaktion zur Disposition stehen. Im Rahmen eines in der Denktradition von Wilhelm v. Humboldt stehenden dialogbasierten Kommunikationsmodells (vgl. Hess-Lüttich 1981) richtet sich das Interesse also auf das Gemeinschaftshandeln von in verschiedenen Kulturen sozialisierten Kommunikatoren, das in potentiell heterogenen Semiosen Bedeutung generiert (vgl. Müller-Jacquier und ten Thije 2005). Die mittlerweile sehr elaborierten Verfahren der kritischen Diskursanalyse und der linguistischen Gesprächsanalyse können dazu eine Fülle von empirischen Daten liefern, um den komplexen Prozess der Ko-Konstruktion alltäglichen Verständigungshandelns besser zu verstehen (und ggfs. für die L2-Didaktik fruchtbar zu machen). Interkulturelles Missverstehen wird damit *ex negativo* zum Impuls für die schärfere Einsicht in die Bedingungen, Mechanismen und Wirkungen eines Zeichenaustauschs, der sich aus divergierenden Code-Repertoires speist.

Die im (individuellen, gruppentypischen, kulturspezifischen) *Alltagswissen* (i. S. v. Alfred Schütz, vgl. Schütz 1974) sedimentierten Wissensbestände über allgemeine Regularitäten dialogförmiger Kommunikation ermöglichen erst die wechselseitigen Antizipationen, Präsuppositionen und Adaptionen der dialogisch Handelnden, aber umgekehrt sind Kommunikationskonflikte erst aus der (partiellen) Divergenz solcher Wissensbestände erklärbar. Unter „alltagsweltlich-dokumentarischem Paradigma“ (Richter und Schmitz 1980) zielt das Interesse einer empirisch basierten Landeskunde also eher auf die Erstellung eines Corpus von *Dokumenten* zur Erschließung der sozialen Lebenswelt von Interaktanten unterschiedlicher kultureller Herkunft als auf die Konstruktion universalistischer Regelapparate zur Modellierung des Austauschs ihrer Symbolgesten. Die theoretischen Grundlagen dazu sind u. a. in der Wissenssoziologie seit langem gelegt (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973). Freilich darf die Analyse vornehmlich *situativer* Zeichengebrauchsbedingungen und alltagsweltlicher Wissensbestände nicht dazu verleiten, die „quasi-objektiven“ sozio-strukturellen Bedingungen individuellen Zeichenhandelns (vgl. Bourdieu 1987) aus dem Blick zu verlieren, wenn der Ansatz nicht in neue Einseitigkeiten münden soll.

Kommunikative Konstellationen, in denen eine Pluralität von Zeicheninventaren (z. B. Mehrsprachigkeit) und kulturellen Konventionssystemen (z. B. Kleidersemiotik, religiöse Symbole) Geltung heischt, sind also im Alltag vieler Teilkulturen nicht selten durch eine doppelte strukturelle Asymmetrie der Kompetenz- und Machtverteilung geprägt, die wiederum zur Quelle von Konflikten werden kann. Der multikulturelle Kommunikationsalltag erfordert daher von *allen* Beteiligten neue und zusätzliche Qualifikationen, die in den Bildungsinstitutionen bewusst gemacht und vermittelt werden müssen.

Solche Zusatzqualifikationen werden häufig unter dem mittlerweile ubiquitären Etikett *interkulturelle Kompetenz* gehandelt, deren Bedarf freilich nicht nur kommerziell kalkulierenden Instituten neue Märkte eröffnet, sondern die als Objekt wissenschaftlichen Interesses bereits seit einem halben Jahrhundert auch ein Thema der internationalen seriösen Forschung in mehreren Theorie- und Praxisfeldern ist (vgl. Luchtenberg 1999; Volkman, Stierstorfer und Gehring 2002; Straub, Weidemann und Weidemann 2007). Ansätze der kulturkontrastiven Psychologie und Anthropologie, der sozial- und sprachwissenschaftlich instrumentierten Diskursanalyse beginnen allerdings erst in jüngerer Zeit in transdisziplinären Forschungsverbänden zu kooperieren, von deren Erträgen wiederum die Praxis theoriefundierter Kulturvermittlung und Landeskunde profitieren kann. Das für die interdisziplinäre Wissenschaftskommunikation bei solchen Bemühungen nötige gemeinsame Theorie-Fundament *und* fachneutrale Beschreibungsinstrumentarium könnte m. E. die *Semiotik* Peircescher Provenienz bieten, da sie Zeichenprozesse gleich welcher Medialität und Materialität thematisiert (anschauliche Beispiele zur Anwendung bietet für den hier thematisierten Zusammenhang der Alltagskultur u. a. Müller-Jacquier 2008: 29 ff.).

## 2. Multikulturalität

Die meisten westlichen Gesellschaften entwickeln sich im 21. Jahrhundert als Folge der technologischen und ökonomischen Globalisierung und damit einhergehenden Migrationsbewegungen zu multikulturellen Gemeinschaften. Der deutschsprachige Raum in Mitteleuropa ist da keine Ausnahme. Den tatsächlichen Anteil der *Fremden* in den

DACHL-Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein) genau festzulegen ist nicht ganz leicht, da die verfügbaren Statistiken je nach Definition, Kriterien, politischen Interessen und Zählweise stark variieren und daher schwer vergleichbar sind. Zur Ermittlung der jeweils aktuellen Daten dürften die statistischen Bundesämter dieser Länder noch die seriöseste Quelle sein ([www.destatis.de](http://www.destatis.de); [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch); [www.statistik.at](http://www.statistik.at)). Sie publizieren die Ergebnisse ihrer Erhebungen regelmäßig im Internet, weshalb hier auf Momentaufnahmen verzichtet werden kann. Nur um die Relationen zu veranschaulichen, seien grob die jeweiligen Anteile nicht eingebürgerter Ausländer für das Jahr 2008 zitiert: Deutschland ca. 9%, Österreich ca. 14.5%, Schweiz ca. 22%, Liechtenstein ca. 35%. Solche Zahlen besagen aber wenig über das, was in diesen Ländern als *Multikulturalität* Gegenstand anhaltenden öffentlichen Interesses ist.

Je höher der Ausländeranteil, desto gelassener die Debatte darüber, so scheint ein Vergleich der einschlägigen Medienberichterstattung in diesen Ländern nahezulegen (vgl. Hess-Lüttich 2002; Bonfadelli und Moser 2007). In Deutschland ist *Multikulturalität* seit den 1960er Jahren Gegenstand kontroverser Diskussion in Wissenschaft und Wirtschaft, in Politik und Bildung (in Schlagworten: *Leitkultur* vs. *Multikulti*). Jahrzehntlang wurden die mit ihr einhergehenden Probleme von den konservativen Mehrheiten in der Politik verdrängt, während andere die durch sie eröffneten Chancen beschworen. Die öffentlichen Debatten über Fragen der sozialen und kulturellen Herkunft der Migranten, der Zuwanderungsgründe und -berechtigung (Asyldebatte), der Religion (Kopftuchdebatte, Moscheedebatte), der Sprache (Spracherwerbspflicht, Schulsprache Deutsch vs. Heterogenität der Schulpopulationen), Rituale und Tabus (Schächten, Schleierzwang, Blutrache, Beschneidung von Mädchen) u. v. a. verlaufen in der Regel nicht wertneutral, sondern eher emotional, unabhängig von den darin vertretenen Standpunkten. Die soziale Brisanz und anhaltende Aktualität des Themas wird dadurch nur bestätigt.

In der Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen wird das Medium ihrer Verständigung problematisch, insofern die Regeln seines Gebrauchs wechselseitig in Frage stehen. Gegenseitiges Verstehen kann dadurch beeinträchtigt, aber auch bereichert werden. Indem etwa das automatische Routinehandeln im alltäglichen Gespräch durch die Konfrontation mit anderen, fremden Routinen desautomatisiert wird, werden seine Strukturen und Prozesse, Muster und Schemata, Zeichen-Einheiten und Verknüpfungsregeln schärfer ins eigene Bewusstsein gehoben (vgl. Gumperz 1982). Desautomatisation aber wird seit den im Umkreis der Prager Schule entstandenen Arbeiten zur linguistischen Poetik auch als Merkmal ästhetischen Sprachgebrauchs beschrieben. Die Erforschung interkultureller Kommunikation in ihren alltäglichen wie ästhetischen, historischen, medialen und institutionellen Aspekten kann im Zeichen global zunehmender transkultureller Kontakte, Kontexte, Konflikte auch in der Germanistik nur an Bedeutung gewinnen (Hess-Lüttich, Siegrist und Würffel 1996). Dies gilt auch und erst recht im Blick auf die multikulturellen Segmente der deutschsprachigen Gesellschaften.

Der Ausdruck *Multikulturalität* bezeichnet zunächst nur das Nebeneinander-Bestehen unterschiedlicher Kulturen und Milieus innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Supper 1999: 47); deshalb werden westliche Gesellschaften heute als *multikulturelle* bezeichnet, sofern und soweit es in ihnen (neben der Mehrheitsbevölkerung) autochthone oder immigrierte (ethnische) Minoritäten gibt, die sich definieren durch „Vorstellungen gemeinsamer Herkunft, ein Zusammengehörigkeitsbewußtsein, Gemeinsamkeiten von Kultur und Sprache, eine auf ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ Zuschreibungen beruhende kollektive Identität“ (Schulte 1992: 94). Wie stark die Identifikation empfunden und zeichenhaft entäußert

wird, hängt u. a. ab von Faktoren wie Nationalität, Generation, Erziehung, Religion, Gruppenbindung, Normen und Wertsystemen. Da diese konkurrieren mit denen der Mehrheitskultur, kommt es nicht selten zu Konflikten zwischen subjektiven (Familie, Geschlecht, Generation etc.) und kollektiven Identitäten (Religionsgemeinschaften, Berufsvereinigungen, Parteien, Freizeitvereinen etc.). Das bikulturelle Individuum bewegt sich also permanent in einer Pluralität potentiell konfligierender Wert- und Symbolsysteme, was Identifikationsprozesse instabil werden lässt.

Umso wichtiger ist die Erfahrung sozialer Anerkennung zur Entwicklung stabil positiver Selbstbilder. Den rechtlichen Rahmen dafür bieten in Mitteleuropa die Grundrechte und Antidiskriminierungsgesetze. In der Alltagspraxis multikultureller Gesellschaften trifft freilich der Rechtsrahmen einer „Politik der universellen Würde“ auf eine die Eigenheit und Andersartigkeit der Minorität respektierende „Politik der Differenz“ – ein strukturelles Dilemma und eine weitere Quelle potentieller Konflikte: „Die erste Konzeption wirft der zweiten vor, sie verstoße gegen den Grundsatz der Nicht-Diskriminierung. Die zweite wirft der ersten vor, sie negiere die Identität, indem sie den Menschen eine homogene, ihnen nicht gemäße Form aufzwingt“ (Taylor 1993: 34). Dieses Struktur-Dilemma kennzeichnet noch immer die heutige Debatte zwischen Universalisten und Differentialisten: diese werfen jenen vor, sie betrieben die Assimilierung und Homogenisierung der Minorität, das Etikett universeller Gleichheit maskiere nur ihren „diskriminierenden Partikularismus“ (Lützeler 1995: 99); jene werfen diesen vor, sie förderten in Wahrheit Diskriminierung und Segregation, das Etikett des Rechts auf Andersartigkeit verdecke die Praxis subkultureller Aus- und Abgrenzung (vgl. Pommerin-Götze 2001: 1199).

Die bildungspolitischen Konsequenzen dieses Dilemmas lassen sich in jeweils ehrenwert begründeten, aber einander widersprechenden Schulkonzepten und Lehrplänen besichtigen. Freilich werden auch weniger ehrenwert begründete Konsequenzen gezogen, wenn die eine Position politisch zu Anti-Multikulturalismus und Xenophobie, die andere zu utopischem Kultur-Relativismus mit der Preisgabe eines in der Gesellschaft geteilten Rechts- und Wertekonsensus‘ missbraucht wird. Beide Wege führen in die Irre. In Äquidistanz zu solchen Positionen formuliert der Göttinger Politologe (syrischer Herkunft) Bassam Tibi (1998) am Beispiel muslimischer Migranten seine Kritik an einem progressiven Kommunitarismus, der Kohäsion und Zivilität des Gemeinwesens bedrohe: Parallelgesellschaften ließen es in „Kulturghettos der Kollektive“ zerfallen, die *communities* folgten eigenen Gesetzen und Leitlinien, was ihrer Inklusion in die Majoritäts- oder Residenzgesellschaft zuwiderlaufe. Aus dieser Kritik entwickelt er sein Konzept einer (in der Tradition der europäischen Aufklärung wurzelnden) *citizenship*, das auch muslimische Migranten als europäische Bürger integriert.

Integration in diesem Sinne beschreibt indes – in Abgrenzung zu andern Akkulturationsstypen wie Assimilation, Segregation oder Marginalisierung – einen Idealzustand multikultureller Gesellschaften, die ihren Bürgern unter dem gemeinsamen Dach der demokratischen Verfassung dieselben Grundrechte, gleiche Chancen und plurale Optionen auf Kultur(en) gewährt im Klima mutuelier Akzeptanz. Dies setzt jedoch nach Auffassung des britischen Soziologen (südafrikanischer Herkunft) John Rex eine klare Trennung öffentlicher und privater Sphäre, zwischen Staat und Kirche, zwischen Kultur und Subkultur voraus: „multiculturalism in the modern world involves on the one hand the acceptance of a single culture and a single set of individual rights governing the public domain and a variety of folk cultures in the private domestic and communal domains“ (Rex, zit. n. Hoffmann-Nowotny 1996 [2009]).

Anders als in laizistischen Ländern wie Frankreich führt die diffuse Verflochtenheit von Staat und christlichen Kirchen (mit ihren starken politischen Lobbys) in Deutschland immer wieder zu Abgrenzungsproblemen und juristischen Auseinandersetzungen mit z. T. widersprüchlichen Urteilen etwa zu Fragen religiöser Manifestationen von Minoritäten (besonders muslimischen) in öffentlichen und beruflichen Sphären (Kopftuch vs. Nonnenhabit, Minarettstreit, Muezzinruf vs. Glockengeläut, Teildispens vom Schulunterricht usw.). Solange der politische Wille zur Durchsetzung einer solchen Trennung fehlt, wird sich die Hoffnung auf allgemeine Akzeptanz eines übergreifenden Dachs, unter dem sich wie im *umbrella*-Modell des australischen Soziologen (polnischer Herkunft) Jerzy Smolicz die verschiedenen Subkulturen mit ihren divergierenden Perspektiven und religiösen Prämissen versammeln und entfalten können, kaum erfüllen (vgl. Watts und Smolicz 1997).

Umso dringlicher wäre ein verbindlicher Orientierungsrahmen an öffentlichen Institutionen und Bildungseinrichtungen, der im Respekt vor kultureller Diversität der Tradition der europäischen Aufklärung verpflichtet bleibt und der Freiheit individueller Selbstentfaltung erst das Fundament von Grundrechten und Bürgerpflichten, Recht und Verfassung und gemeinsamer Sprache bietet. Für das Schul- und Bildungssystem mit der zunehmenden kulturellen Heterogenität seiner Populationen ist das eine ernste Herausforderung.

### 3. Heterogenität

Im letzten Quartal des 20. Jahrhunderts stieg die Zahl der Immigranten in den DACHL-Ländern kontinuierlich an, bis Einschränkungen des Asylrechts und Einwanderungsbegrenzungs-gesetze in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts diese Zahl stabilisiert hat. Dies gilt auch für die Kinder der Einwanderer an den Schulen. In Deutschland etwa registriert das Statistische Bundesamt für das Schuljahr 2007 an allgemeinbildenden Schulen 9,6% ausländische Schüler, allerdings in gegenüber deutschen Schülern deutlich unterschiedener Verteilung auf die Schularten (19,2% an Hauptschulen; 4,3% an Gymnasien): Während mehr als ein Viertel der deutschen Schüler die Hochschulreife erreicht, gelingt dies nur 3,6% der ausländischen Schüler; während 8% der deutschen Schüler die Schule ohne Abschluss verlassen, sind es 20% der ausländischen. Dem aus solchen Befunden abzuleitenden Handlungsbedarf sucht die *interkulturelle Erziehung* Rechnung zu tragen (vgl. Pommerin-Götze 2001).

Dabei ist (in Deutschland) über Jahre hinweg mit jeweils guten Argumenten die Frage kontrovers erörtert worden, ob dem Erwerb zuerst des Deutschen (als Öffentlichkeits-sprache) oder der Erziehung zur Mehrsprachigkeit von vornherein der Vorzug zu geben sei. Die Alternative ist m. E. falsch gestellt. Von der Pflicht, die deutsche Sprache zu erwerben, kann kein Schüler entbunden werden, der in Deutschland zu leben und zu arbeiten wünscht (sonst kann er sich nicht integrieren und wird keine Stelle finden). Die Gesetzgebung trägt dem heute endlich Rechnung. Andererseits ist Mehrsprachigkeit offizielle EU-Bildungspolitik, die mehreren Modellen Raum gibt (z. B. Muttersprache  $L_1$  + Nachbarsprache  $L_2$  + Englisch  $L_3$  oder – in welcher Reihenfolge auch immer – romanische Sprache  $L_1$  + germanische Sprache  $L_2$  + slawische Sprache  $L_3$  oder Deutsch  $L_1$  + Englisch als *lingua franca*  $L_2$  + Herkunftssprache  $L_3$  in den DACHL-Ländern oder

in der Schweiz 3 Landessprachen (wenn man vom Rumantsch Grischun in Graubünden absieht) + Englisch L<sub>4</sub> + ggfs. Herkunftssprache L<sub>5</sub> usw.; vgl. Hess-Lüttich 2006).

Das Ziel der Dreisprachigkeit erscheint vielen Eltern als zu anspruchsvoll. Andererseits ist sie die Norm in vielen Weltgegenden; es ist nicht anzunehmen, dass europäische Kinder so viel dümmer sind als etwa afrikanische, dass ihnen eine angemessene frühe Unterweisung in mehreren Sprachen nicht zuzumuten wäre. Dabei ist gleichzeitig zu beachten, dass die muttersprachliche Identitätsbildung darüber nicht vernachlässigt und die *doppelte Halbsprachlichkeit* vieler Migrantenkinder überwunden wird. Die Alltagserfahrung sprachlicher Heterogenität darf nicht als Hürde und Hindernis, sondern muss als Spiel und Bereicherung empfunden werden. Zudem mildert sie die Asymmetrie sprachlicher Kompetenzen in Klassenverbänden, die sich aus deutschen und ausländischen Schülern zusammensetzen. Deutschen Schülern kann die Erfahrung kaum schaden, dass ausländische Mitschüler über (Sprach-)Kompetenzen verfügen, über die sie nicht verfügen. Umgekehrt dispensiert das Ziel, Sprachenvielfalt zum Objekt der Reflexion zu machen, die Schüler nicht-deutscher Muttersprache keineswegs von der Pflicht, das Hoch- oder Standarddeutsche (woran Schweizer Lehrer gelegentlich erinnert werden müssen) als offizielle Schul- und öffentliche Verkehrssprache im deutschsprachigen Raum zu lernen.

Die Lehrer sind im Berufsalltag mit der (ethnischen, sprachlichen) Heterogenität ihrer Schüler konfrontiert, ohne in ihrer eigenen Fachausbildung hinlänglich darauf vorbereitet worden zu sein, was im übrigen seit Jahrzehnten bekannt ist (s. Hess-Lüttich 1983), woraus aber erst jetzt die nötigen bildungspolitischen und curricularen Konsequenzen gezogen zu werden beginnen. Sie lernen meist erst in der Praxis, Multikulturalität weder als Bedrohung oder Hindernis zu empfinden noch paternalistisch-karitativ zu verbrämen, sondern kritisch-realistisch als kulturellen Mehrwert pädagogisch zu nutzen. Deshalb wird inzwischen immer nachdrücklicher gefordert, angehende Lehrkräfte schon in ihrer Ausbildung auf die Heterogenität ihrer Schüler vorzubereiten (z. B. Engin 2003: 170) – als Antwort auf die Realität einer multikulturellen Gesellschaft und Beitrag zur Friedenserziehung durch Konfliktlösung (vgl. Lischke und Rögl 1993: 106–107), in der es nach dem Plädoyer des amerikanischen Philosophen (ostjüdischer Herkunft) Michael Walzer nicht nur um den Austausch von Argumenten geht, sondern auch um die gemeinsame Suche nach Lösungen und Kompromissen im Geiste „aktiver Toleranz“: „Toleranz macht Differenz möglich, Differenz macht Toleranz notwendig“ (Walzer 1998: 8). Oft scheint indes weniger die *Differenz* das Problem zu sein als vielmehr die *Indifferenz*, der Mangel an Interesse am Anderen.

#### 4. Literatur in Auswahl

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.)

1973 *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 2 Bde. Reinbek: Rowohlt.

Bonfadelli, Heinz und Heinz Moser (Hg.)

2007 *Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, Pierre

1987 *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Engin, Havva  
2003 *Kein institutioneller Wandel von Schule?* Frankfurt a. M.: Verlag Interkulturelle Kommunikation.
- Gumperz, John J.  
1982 *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.  
1981 *Grundlagen der Dialoglinguistik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.  
1983 Handlungsorientierter Deutschunterricht im Kontrast der Kulturen [mit einem Exkurs in die Khmer-Grammatik]. In: Albert Raasch (Hg.), *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung*, 21–38. Tübingen: Narr.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.  
2002 Interkulturelle Medienwissenschaft und Kulturkonflikt. In: Andreas Hepp und Martin Löffelholz (Hg.), *Grundlagentexte zur Transkulturellen Kommunikation*, 67–94. Konstanz: UVK.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.  
2006 Die Schweiz als mehrsprachige Gesellschaft – ein Modell für Europa? In: Konrad Ehlich (Hg.), *Germanistik [in und für] Europa. Faszination – Wissen. Texte des Münchener Germanistentages 2004*, 219–239. Bielefeld: Aisthesis.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B., Peter Colliander und Ewald Reuter (Hg.)  
2009 *Wie kann man vom „Deutschen“ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik*. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B., Christoph Siegrist und Stefan Bodo Würffel (Hg.)  
1996 *Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Medien*. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim  
1996 Multikultur: Analytisch alter Wein in ideologisch neuen Schläuchen. *Magazin der Universität Zürich* 2. Online: <http://www.kommunikation.uzh.ch/static/unimagazin/archiv/2-96/multikulturalitaet.html> [Zugriff am 27. 08. 2009].
- Lischke, Ursula und Heinz Rögl  
1993 *Multikulturalität. Diskurs und Wirklichkeit*. Wien: Institut für Kulturstudien.
- Luchtenberg, Sigrid  
1999 *Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Lützel, Paul Michael  
1995 Vom Ethnozentrismus zur Multikultur. Europäische Identität heute. In: Michael Kessler und Jürgen Wertheimer (Hg.), *Multikulturalität. Tendenzen, Probleme, Perspektiven*, 91–105. Tübingen: Stauffenburg.
- Müller-Jacquier, Bernd und Jan D. ten Thije  
2005 Interkulturelle Kommunikation: interkulturelles Training und Mediation. In: Dominic Busch und Hartmut Schröder (Hg.), *Perspektiven interkultureller Mediation. Grundlagentexte zur kommunikationswissenschaftlichen Analyse triadischer Verständigung*, 367–382. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Müller-Jacquier, Bernd  
2008 Interkulturelle Kompetenz als Entschlüsselung von Zeichenbedeutungen. *Der Deutschunterricht* 5: 21–34.
- Pommerin-Götze, Gabriele  
2001 Multikulturelle Gesellschaften als Gegenstand der Landeskunde. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1194–1204. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Richter, Helmut und H. Walter Schmitz  
1980 Funktionale Kontexte von Gesprächsanalyse. In: Ernest W.B. Hess-Lüttich (Hg.), *Literatur und Konversation. Sprachsoziologie und Pragmatik in der Literaturwissenschaft*, 22–39. Wiesbaden: Athenaion.

- Schulte, Axel  
 1992 Multikulturelle Gesellschaft, Integration und Demokratisierung. In: H. Elcin Kürsat-Ahlers (Hg.), *Die multikulturelle Gesellschaft: Der Weg zur Gleichstellung?* 94–128. Frankfurt a. M.: Verlag Interkulturelle Kommunikation.
- Schütz, Alfred  
 1974 *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp [1. Aufl. 1932, Wien: Springer].
- Straub, Jürgen, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.)  
 2007 *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz.* Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Supper, Sylvia  
 1999 *Minderheiten und Identität in einer multikulturellen Gesellschaft.* Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Taylor, Charles  
 1993 *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung.* Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Tibi, Bassam  
 1998 *Europa ohne Identität? Die Krise der multikulturellen Gesellschaft.* München: Bertelsmann.
- Volkman, Laurenz, Klaus Stierstorfer und Wolfgang Gehring (Hg.)  
 2002 *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts.* Tübingen: Narr.
- Walzer, Michael  
 1998 *Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz.* Hamburg: Rotbuch.
- Watts, Richard J. und Jerzy J. Smolicz (Hg.)  
 1997 *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism. Multicultural and multilingual policies in education.* Frankfurt a. M.: Lang.

*Ernest W. B. Hess-Lüttich, Bern (Schweiz)*

## 167. DACH-Landeskunde

1. Einleitung
2. Geschichte und Prinzipien
3. Lehrerfortbildung
4. Lehrmaterialien
5. Unterrichtsmethoden
6. Bilanz und Ausblick
7. Literatur in Auswahl

### 1. Einleitung

Landeskunde in Deutsch-Lehrbüchern in und vor den 1980er Jahren war vor allem eine Landeskunde der damals existierenden beiden deutschen Staaten, später wurde daraus eine Landeskunde Deutschlands. Österreich, die Schweiz oder Liechtenstein wurden – wenn überhaupt – meist nur anekdotisch, nicht aber systematisch in die Lehrwerke und den Unterricht integriert. Umgekehrt betrieben die Lernmaterialien, die in verschiedenen

schweizerischen und österreichischen Sprachschulen bzw. Universitätskursen zum Einsatz kamen, fast ausschließlich Landeskunde aus der Innenperspektive dieser Länder. Deutschland und die jeweils anderen deutschsprachigen Regionen fanden hier auch kaum Berücksichtigung. Als Themen landeskundlicher Auseinandersetzungen dienten vor allem Sitten und Gebräuche, Institutionen, Topografisches oder auch bestimmte sprachliche Besonderheiten.

## 2. Geschichte und Prinzipien

Die allgemeine Unzufriedenheit über diese Situation führte im Oktober 1988 zu einem ersten Treffen von Expertinnen und Experten der Deutschlehrerverbände aus der Bundesrepublik Deutschland, aus der Deutschen Demokratischen Republik, aus Österreich und der Schweiz mit dem Ziel, Möglichkeiten der Kooperation in der Lehrerfortbildung zu suchen, länderübergreifendes Landeskundematerial zu konzipieren und schließlich Unterrichtsprinzipien zu entwickeln, die – den Anfangsbuchstaben der Herkunftsländer der beteiligten ExpertInnen nachempfunden – als „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ 1990 schließlich publiziert wurden.

Durch die „Thesen“ wurde der Landeskunde im Sprachunterricht eine neue Orientierung und Schwerpunktsetzung gegeben. Primäre Aufgabe der Landeskunde ist demnach nicht die Vermittlung von Informationen über Tatsachen und Zahlen, sondern „Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ (These 4). Lernende sollen darüber hinaus in die Lage versetzt werden, (fremd-)kulturelle Phänomene entsprechend einzuschätzen, die Koordinaten der fremden Kultur zu erkennen, um auf dieser Basis selbständig Bezüge zur eigenen Realität herzustellen. Schließlich wird auch das Ideal einer „objektiven“ Darstellung zugunsten von vielfältigen, exemplarischen und auch kontroversiellen (Die Verfasser dieses Artikels kommen aus den DACH-Ländern. Ihre jeweiligen lexikalischen und orthographischen Standardvarietäten wurden im Text beibehalten.) Sichtweisen zurückgestellt und subjektiven, emotionalen Zugängen entsprechender Raum gegeben. Nach den Thesen widerspricht es dem Sinn der Landeskundevermittlung, sich im Unterricht nur auf eine deutschsprachige Region zu beschränken. Stattdessen wird das Prinzip „D-A-CH“ propagiert, bezeichnet nach den internationalen Autokennzeichen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. In manchen Publikationen bzw. landeskundlichen Projekten wird DACH auch durch „L“ zu DACHL erweitert, eine etwas präzisere Beschreibung des deutschsprachigen Raumes durch die Hereinnahme des „L“ für Liechtenstein.

DACH(L)-Landeskunde versteht sich aber nicht als länderanteilter Verteilungsschlüssel. Lernende sollen ihre sprachliche Kompetenz anhand von Materialien aus dem gesamten deutschen Sprachraum erwerben. Es ist keine Quotenregelung nach Größe oder etwa politisch-wirtschaftlicher Bedeutung der einzelnen deutschsprachigen Länder vorgesehen, die eingesetzten Materialien folgen vielmehr den kommunikativen bzw. thematischen und methodischen Anforderungen des Unterrichts. Durch das DACH-Prinzip wird die Palette der Möglichkeiten allerdings entscheidend erweitert, wodurch schließlich die Vielfalt in den Materialien von den Lernenden als „selbstverständlich“ wahrgenommen werden sollte.

Das DACH-Prinzip steht auch für die Berücksichtigung einer plurizentrischen Phonetik, das heißt, die Lernenden sollten mit unterschiedlichen Aussprachemerkmalen ver-

traut gemacht werden bzw. lernen, dass in DACH auch unterschiedliche Aussprachestandards existieren. DACH-Materialien schließen leichte regionale Färbungen bei Hörtexten mit ein; im rezeptiven Bereich geht es um Sensibilisierung und die Entwicklung von flexiblen Verstehensfertigkeiten. Im sprachproduktiven Bereich sieht der DACH-Ansatz kein spezielles Phonetiktraining vor.

Schließlich ist DACH-Landeskunde auch im Kontext von Mehrsprachigkeit zu sehen, das heißt, Deutsch als Fremdsprache wird nicht als Einzelphänomen verstanden, sondern eingebettet in den Rahmen von Mehrsprachigkeit und einer multikulturellen Welt. Darin ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, „sich sowohl den DACH-Kulturen zu nähern als auch Anregungen aufzugreifen, die eigene(n) Kultur(en) etwas differenzierter zu sehen“ (Clalüna, Fischer und Hirschfeld 2007).

Neben Anregungen in Bezug auf die methodisch-didaktische und inhaltliche Ausrichtung des Landeskunde- bzw. Sprachunterrichts werden in den Thesen auch organisatorische und sprachpolitische Forderungen erhoben: DACH-Landeskunde bedingt enge Kooperationen unter Fachleuten der deutschsprachigen Länder insbesondere bei der Entwicklung landeskundlicher Materialien, bei der Ausbildung von Lehrenden, bei Lehrbuchprojekten, bei der Förderung bi- und multilateraler Fortbildung.

### 3. Lehrerfortbildung

Die ABCD-Thesen und das DACH-Konzept zeigten zuerst in der Lehrerfortbildung konkrete Ergebnisse. Auf Initiative des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) und der nationalen Deutschlehrerverbände wurde seit 1992 eine Reihe von DACH-Seminarien zur erlebten Landeskunde konzipiert und in den drei deutschsprachigen Ländern durchgeführt. Ziel dieser Seminarien ist es, dass die Teilnehmenden die plurizentrische Soziokultur konkret erleben und für den eigenen landeskundlichen Unterricht nutzbar machen. Unter Soziokultur wird hier in Anlehnung an die Soziologie und Sozialpsychologie die Gesamtheit der operativen, kognitiven und affektiven Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden, die für das Handeln im Zielsprachengebiet nötig sind (Simon-Pelanda 2001: 932). In den trinationalen DACH-Seminarien erfahren die Teilnehmenden erlebte Landeskunde in den drei deutschsprachigen Ländern und setzen sich mit gemeinsam festgelegten Themen auseinander.

Der DACH-spezifische Ansatz der Lehrerfortbildung ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet (Goethe-Institut 2001: 2):

- Zielsprachenkultur(en): Die Zielkultur der Landeskunde ist nicht allein Deutschland. Im Seminar erwerben die Teilnehmenden ein differenziertes Bild des deutschsprachigen Raumes auf nationaler und regionaler Ebene.
- Binnendifferenzierung: Im Verlaufe des Seminars vergleichen die Teilnehmenden neben der Ausgangs- und Zielsprachenkultur auch verschiedene deutschsprachige Länder oder Regionen.
- Perspektivierung von Wirklichkeit: Es gibt nicht nur eine Sicht auf die deutschsprachige Wirklichkeit. Im Seminar machen sich die Teilnehmenden Selbst- und Fremdbilder bewusst und reflektieren Stereotypen im Kontext.
- Wissen und Erfahrung: Bei der erlebten Landeskunde geht es weniger um Faktenwissen, als vielmehr um reflektierte Erfahrungen in der Zielsprachenkultur.

- Handlungsorientierung: Die Teilnehmenden realisieren während des Seminars ein Projekt, das eigene Recherchen und ethnographische Interviews umfasst.
- Generative Themen: Den Seminarierinnen liegt ein übergeordnetes Thema zugrunde, das den Rahmen für die Recherchen bildet. Die Teilnehmenden legen jeweils in Gruppen ausgewählte Aspekte fest, an denen sie während des Seminars arbeiten.

Die DACH-Seminarierinnen tragen in der Regel einen starken Projektcharakter. Die folgende Ablaufskizze (Tab. 167.1) zeigt prototypisch die einzelnen Projektphasen mit den entsprechenden Tätigkeiten (Goethe-Institut 2001: 4):

Tab. 167.1: Ablaufskizze DACH-Seminar

Projektphase	Tätigkeiten
1. Start	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Eigene Erwartungen formulieren</li> <li>– Ziel des Seminars diskutieren und festhalten</li> <li>– Landeskundliches Arbeiten diskutieren</li> <li>– Rahmenthema klären</li> </ul>
2. Themenwahl	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Teilaspekte des Themas identifizieren</li> <li>– Ideen sammeln</li> <li>– Erfahrungen austauschen</li> <li>– Interessen und Motive klären</li> <li>– Gruppen bilden</li> </ul>
3. Planung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Thema präzisieren</li> <li>– Ziele der Gruppenarbeit diskutieren</li> <li>– Geplantes Produkt festlegen</li> <li>– Unterschiedliche DACH-Orte einplanen</li> <li>– Projektplan erstellen: wer, was, wo, wann</li> </ul>
4. Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Recherchieren</li> <li>– Materialien sammeln</li> <li>– Interviews führen</li> <li>– Materialsammlung auswerten</li> <li>– Materialien didaktisch aufbereiten</li> <li>– Arbeit dokumentieren und reflektieren</li> </ul>
5. Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Präsentation und Hilfsmittel planen</li> <li>– Ergebnisse präsentieren</li> </ul>
6. Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ergebnisse und Projektmethode reflektieren</li> <li>– Umsetzung im Landeskundeunterricht diskutieren</li> <li>– Feedback geben und nehmen</li> <li>– Seminar auswerten</li> </ul>

Die Rollen der Teilnehmenden und die Rollen der Moderierenden werden im DACH-Seminar ausdrücklich thematisiert und geklärt. Die DACH-Seminare zeichnen sich dadurch aus, dass Orte und auch Moderierende wechseln. Die Teilnehmenden bilden mithin die Konstante des Seminars, weshalb ihnen eine besondere Bedeutung zukommt. Entsprechend ihrer Herkunft haben die Teilnehmenden unterschiedliche Blickwinkel auf das Rahmenthema. Durch mitgebrachte Gegenstände und persönliche Erzählungen werden kulturelle Unterschiede erkennbar. Die Vielfalt der Perspektiven auf das Thema ermuntert dazu, bestimmte Aspekte auch in den DACH-Ländern zu erforschen. Das persönliche Interesse der Teilnehmenden am Rahmenthema bildet die Grundlage für die Bildung der Arbeitsgruppen. Die Projektarbeit verlangt von den Teilnehmenden die Bereitschaft,

in interkulturell zusammengesetzten Gruppen zu arbeiten, Offenheit für neue Erfahrungen in den DACH-Ländern und Kontaktfreudigkeit im Umgang mit deren Bewohnern. Die Gruppen arbeiten in grosser Eigenständigkeit. Sie müssen dabei Flexibilität, Einfühlungsvermögen, aber auch Mut zeigen. Bei Bedarf können sie auf die Unterstützung eines Moderators zurückgreifen. Während der Projektarbeit reflektieren die Teilnehmenden zudem laufend die Ziele, die Arbeitsweise und die Ergebnisse.

In der Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede im deutschsprachigen Raum und der daraus resultierenden Erarbeitung konkreter Unterrichtsvorschläge bzw. Unterrichtssequenzen besteht eine der Hauptleistungen dieser Seminare.

#### 4. Lehrmaterialien

Im unmittelbaren Zusammenhang mit der Veröffentlichung der ABCD-Thesen steht das „Lehrbuchautorensymposium“ 1994 in Linz, Österreich, auf dem die Prinzipien einer „DACH-Landeskunde“ von einer breiteren Fachwelt diskutiert wurden. Etwas später als geplant kommt es 1998 noch zur Veröffentlichung der schon in den Thesen angekündigten Buchreihe „Landeskunde – deutschsprachige Länder“, bei der viele der Beiträge auch von den VerfasserInnen der Thesen stammen (Goethe-Institut 1998; Koch 1999).

Seit Anfang der 1980er Jahre bahnen sich allmählich plurizentrische Elemente ihren Weg in verschiedene Deutschlehrwerke. Zunächst allerdings nur vereinzelt, als Zusatzinformationen und weniger als (DACH-)Prinzip. Als eines der ersten weltweit verbreiteten Lehrwerke bot *Deutsch aktiv* in den 1980er Jahren ein „Österreichisches Beiheft“ zum Lehrbuch als Zusatzmaterial an, in dem die in unterschiedlichen Kapiteln erwähnten deutschen Realien durch österreichische ergänzt bzw. ersetzt wurden (Baktir und Waitzbauer 1982). Andere Lehrwerke, wie etwa *Stufen*, starteten von Anfang an Versuche, den

In dieser Einheit haben Sie viele regional unterschiedliche Wörter kennengelernt. Im folgenden Kasten geben wir Ihnen noch einmal eine Übersicht der wichtigsten Wörter. Markieren Sie Wörter, die für Sie wichtig sind, oder Wörter, die Ihnen besonders gut gefallen. Vergleichen Sie in der Gruppe.

A	CH	D
das Auto / der PKW	das Auto / der Wagen	das Auto / der Wagen / der PKW
das Fahrrad	das Velo	das Fahrrad
der Gehsteig	das Trottoir	der Gehsteig / Bürgersteig
die Fahrkarte / der Fahrschein	das Billet	die Fahrkarte / der Fahrschein
der Führerschein	der Fahrausweis / Führerausweis	der Führerschein
parken	parkieren	parken
die (Auto-) Werkstatt	die Garage	die Reparaturwerkstatt
der Zebrastreifen	der Fussgängerstreifen	der Zebrastreifen
die Geldstrafe / der Strafzettel	die Busse	die Geldstrafe / der Strafzettel
der Autofahrer	der Automobilist	der Autofahrer
die Telefonzelle	die Telefonkabine	die Telefonzelle
der Lastwagen / der LKW	der Camion / der Lastwagen	der Lastwagen / der LKW
der Fahrer / Chauffeur	der Chauffeur	der Fahrer
die Straßenbahn / Tram(way)	das Tram	die Tram(bahn) / Straßenbahn
außerhalb / in einer Ortschaft	ausserorts / innerorts	außerhalb / in einer Ortschaft
das Krankenhaus / das Spital	das Spital	das Krankenhaus

Abb. 167.1: Häublein et al. (1995: 136)



Name: .....

Hörverstehen insgesamt ca. 30 Minuten

**Aufgabe 2** 10 Punkte

*Lesen Sie Aufgabe 2 gut durch. Sie haben 90 Sekunden Zeit.*

**Situation:** Sie hören ein Gespräch bei der Stadtinformation Zürich in der Schweiz. Eine deutsche Studentin erkundigt sich nach verschiedenen Möglichkeiten, Bibliotheken in der Stadt benutzen zu können. Hören Sie gut zu und ergänzen Sie entweder die fehlenden Informationen oder kreuzen Sie die entsprechenden Kästchen an.  
Sie hören den Text ein Mal.

Abb. 167.2: Österreichisches Sprachdiplom, B2 Mittelstufe Deutsch (<http://www.osd.at>; 10. 11. 2009)

gesamten deutschsprachigen Raum mehr einzubeziehen. Einen eigenen Weg ging das Wortschatzlehrwerk *Memo* (Häublein et al. 1995), das in seinen „Regioboxen“ der binnendeutschen Lexik jeweils österreichische und schweizerische Vokabel gegenüberstellte, allerdings ohne auf semantisch-kulturelle „A“ und „CH“- Spezifiken näher einzugehen (vgl. Abb. 167.1).

An den zuletzt erschienenen Mittelstufenlehrwerken *Ziel* (Dallapiazza et al. 2008 und 2009), *Aspekte* (Koithan et al. 2007) und *Mittelpunkt* (Daniels et al. 2007) lässt sich ablesen, dass auch Alltagsthemen, die Darstellung von Persönlichkeiten aus Geschichte und Wissenschaft, Kunst und Kultur aus allen deutschsprachigen Regionen fallweise berücksichtigt werden.

Hör- und Printtexte aus DACH sind inzwischen regelmäßiger Bestandteil in den vom Goethe-Institut und dem Österreichischen Sprachdiplom angeboten standardisierten Sprachprüfungen (vgl. Abb. 167.2). Die Berücksichtigung von Standardvarietäten betrifft hier allerdings nur den rezeptiven Bereich und bewegt sich innerhalb der entsprechenden Lernzielkataloge und Referenzsysteme (Profile Deutsch, Lernziel-Katalog Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Lernziel-Katalog Zertifikat Deutsch).

Systematisch und am umfassendsten ist der DACH-Ansatz bisher im Lehrwerk „Dimensionen“ (Jenkins et al. 2002, 2003, 2006) verwirklicht worden. In diesem Lehrwerk wechseln reine Informationsaktivitäten (auch in Bezug auf unterschiedlichen Sprachgebrauch) mit Sensibilisierungsübungen zu Sprachaufmerksamkeit, findet sich Realienkunde mit Einblicken in historische Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede neben Hörverstehensaufgaben mit Sprecherinnen und Sprechern aus verschiedenen DACH-Regionen (vgl. Abb. 167.3 und 167.4). Hin und wieder werden exemplarische Einblicke in dialektalen Sprachgebrauch vorgeführt, allerdings ohne Anspruch, als produktives Lernziel zu dienen. Journalistische und literarische Texte, Fotos, Interviews und andere Hörtexte gewähren in verschiedenen Abschnitten des Lehrwerks beispielhafte Einblicke in den Alltag von Menschen aus DACH.

6. Kampf der Wörter in der EU

a. Was steckt hinter diesen Schlagzeilen aus der Zeitung? Diskutieren Sie.



**Topfen überlebt die EU**

**Würstel nur mit Kren**

**Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat**

**Wider die Tomatisierung Österreichs**

**Marmelade muss nicht Konfitüre werden**

**Die Angst der Österreicher vor der Quarktasche**

**D-A-CH**-Box

Seit dem EU-Beitritt Österreichs (1995) werden 23 österreichische Bezeichnungen (Austriazismen) für Lebensmittel parallel zu den entsprechenden deutschen Bezeichnungen im EU-Recht verwendet. Hier einige Beispiele:

**Bezeichnungen aus ...**

**Österreich**

- der Karfiol
- das Eierschwammerl
- der Erdapfel
- das Faschierte
- die Fisole
- der Kren
- die Marille
- die Melanzani
- das Obers
- der Paradeiser
- die Ribisel
- der Topfen

**Deutschland**

- der Blumenkohl
- der Pfifferling
- die Kartoffel
- das Hackfleisch
- die (grüne) Bohne
- der Meerrettich
- die Aprikose
- die Aubergine
- die (süße) Sahne
- die Tomate
- die Johannisbeere
- der Quark



b. Hören Sie: Welche Wörter aus der **D-A-CH**-Box hören Sie? Markieren Sie den Wortakzent.

Abb. 167.3: Jenkins et al. (2006: 11)

5. **D-A-CH**-Phonetik



Hör-Rätsel:  
Hören Sie. Wo wird das so gesprochen? Spekulieren Sie.



Abb. 167.4: Jenkins et al. (2003: 42)

## 5. Unterrichtsmethoden

Die Ziele und Unterrichtsmethoden des Landeskundeunterrichts sind stark geprägt vom jeweiligen Lernort. Grundsätzlich kann man drei Lernsituationen unterscheiden: Lernen im Zielsprachenland, Lernen in Nachbarländern und Lernen in weit(er) entfernten Ländern (Hackl, Langner und Simon-Pelanda 1998: 5). Beim Lernen in einem deutschsprachigen Land wenden die Lernenden Strategien des Verstehens und des Wissenserwerbs im Kontakt mit Muttersprachlern an. Sie lernen soziokulturelle Codes im Alltag als erlebte Landeskunde und machen sich ungewohnte Perspektiven und fremde Bilder bewusst. Beim Lernen in Nachbarländern findet das landeskundliche Lernen vor allem in interkulturellen Kontaktsituationen statt. Die kontrastierende Landeskunde arbeitet dann Ähnlichkeiten und Unterschiede der Soziokultur zweier Länder heraus und bietet den Lernenden Orientierungswissen zu den Kulturen der deutschsprachigen Länder. In weiter entfernten Ländern sind unmittelbare landeskundliche Begegnungen eher selten. Im Landeskundeunterricht müssen die Lehrenden Kulturkontakte zuerst möglich machen. Die erlebbare Landeskunde vermittelt Begegnungen mit Muttersprachlern oder macht die Soziokulturen der deutschsprachigen Länder über Medien verfügbar. Oft finden Lernende auch kulturelle Berührungspunkte mit deutschsprachigen Ländern im eigenen Land.

Es gibt bis heute keine ausgearbeitete DACH-Übungstypologie. Trotzdem lassen sich einige typische und erprobte Aktivitäten einer DACH-Landeskunde beschreiben. Eine erste Gruppe von Aktivitäten lässt sich unter dem Titel „interkulturelle Sensibilisierung“ zusammenfassen. Das Ziel dieser Aktivitäten ist es, die unterschiedlichen Lebenswelten in den deutschsprachigen Ländern überhaupt erst wahrzunehmen. Je nach Auswahl des Wirklichkeitsausschnittes treten nationale, regionale, aber auch soziale Unterschiede der Lebenswelten zu Tage. Die Lernenden erkennen oder erfahren Unterschiede und entwickeln durch binationale oder trinationale Kulturkontraste ein differenzierteres Bild der deutschsprachigen Länder. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht sind besonders Sprichwörter, Redewendungen und traditionelle Geschichten ergiebige Quellen für Vergleiche von Menschen- und Weltbildern.

Die interkulturelle Sensibilisierung betrifft nicht nur verschiedene Wirklichkeitsausschnitte, sondern auch unterschiedliche Beobachterstandpunkte. Bei der Analyse von Fremd- und Selbstbildern werden Vorurteile, Stereotypen und Klischees nicht etwa verbannt, sondern dazu genutzt, den perspektivischen Blick auf kulturelle Phänomene deutlich zu machen. Interessante interkulturelle Erkenntnisse ergeben sich aus dem Vergleich von Assoziationsnetzen zu zentralen Begriffen, z. B. zu abstrakten Begriffen wie „Freiheit“, „Bildung“, „Reichtum“, aber auch zu alltäglichen Begriffen wie „Strasse“, „Brot“, „Spiel“. Gemeinsam ist diesen Aktivitäten, dass die Lernenden ethnozentrische Beschränkungen überwinden sollen und Offenheit für neue Interpretationen und Erfahrungen gewinnen.

Sowohl in der Lehrerfortbildung zur Landeskunde wie auch im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht selbst gehört die thematische Recherche zu den wichtigsten Aktivitäten. Die Recherche ist projektorientiert, da die Aufgabenstellung die Planung und Bearbeitung eines Themas umfasst und auf ein konkretes Produkt ausgerichtet ist. Die Recherche ist zudem lernerorientiert, da sie den Lernenden die Möglichkeit bietet, mitzuentcheiden und mitzugestalten. Durch die Recherche entwickeln die Lernenden Fertigkeiten im Umgang mit der fremden Kultur und sie erwerben ein Orientierungs-

wissen, das nicht nur Fakten, sondern auch Interpretationen und Wertungen beinhaltet. In der DACH-Lehrerfortbildung hat sich bewährt, ein generatives Thema als Ausgangspunkt für die Recherche zu setzen. Ein Thema eignet sich dann als generatives Thema, wenn es interessant, thematisch offen, sprachlich ergiebig und kulturell differenzierbar ist. So wurden beispielsweise DACH-Seminarien zu Rahmenthemen „Grenzen“ oder „Brücken“ durchgeführt. Das Thema liegt in unterschiedlichen Kodierungen vor, in der Form von historischen Dokumenten, Filmen, Fotos, literarischen Texten, Liedern usw. Durch Recherche und Interpretation erschliessen die Lernenden verschiedene Facetten des gemeinsamen Rahmenthemas. Entscheidend für den Erfolg der Recherche ist einerseits die Kunst des (Nach-)Fragens und andererseits die Kunst des Infragestellens (Fischer 2007: 20). Landeskundliche Recherche benötigt authentische Materialien und geeignete Kulturkontakte. In entfernten Ländern bietet das Internet oft die einzige Quelle für solche Informationen und Kontakte. Die virtuelle Landeskunde spielt deshalb in den letzten Jahren eine zunehmend wichtige Rolle. Die verschiedenen nationalen Deutschlehrerverbände haben strukturierte und kommentierte Linklisten zur Landeskunde zusammengestellt, die sich als Ausgangsbasis für selbständige Recherchen eignen.

Im projektorientierten Landeskundeunterricht stellt die Recherche den ersten Schritt bei der Bearbeitung des Themas dar. Bei den weiteren Schritten geht es darum, die Informationen zu interpretieren, zu kategorisieren, zu vergleichen, zu kontrastieren und zu generalisieren. Die Lernenden bereiten die Ergebnisse der Recherche zu einem Produkt auf, das innerhalb oder ausserhalb der Schule präsentiert werden kann. Produktideen für landeskundliche Projekte sind beispielsweise (Goethe-Institut 2001):

- Text: Bericht, Dossier, Essay, Wandzeitung, Leseheft, Infoblätter, Webseiten ...
- Bild: Diashow, Fotogalerie, Bilderbogen, Collage ...
- Audio: Interview, Feature, Nachrichten, Radiosendung, Umfrage ...
- Video: Kurzfilm, Nachrichten, Fernsehsendung, Interview ...
- Spiel: Rollenspiel, Talkshow, (verstecktes) Theater, Kartenspiel, Brettspiel ...

Eine häufig verwendete Form der Präsentation ist das Themendossier, zu dem auch Checklisten für Lehrende und Lernende existieren. Beurteilungskriterien für Themendossiers sind die Qualität der Information, Leserfreundlichkeit, inhaltlicher Zusammenhang, persönliche Auseinandersetzung, Gestaltung usw. (Koch 1999).

Vereinzelte werden auch komplexe Lernumgebungen im Landeskundeunterricht eingesetzt, wie z. B. Planspiele oder Simulationen. Dabei übernehmen die Lernenden vorgegebene Rollen und versuchen sie angemessen zu interpretieren und zu spielen. Die komplexen Lernumgebungen sind zwar aufwendig in der Vorbereitung und in der Betreuung, gestatten aber den Lernenden, mit Verhaltensweisen zu experimentieren und so die eigene Phantasie bei der Lösung der Aufgaben einzusetzen.

Der landeskundlich orientierte Unterricht nach den DACH-Prinzipien ist immer auch begleitet von Reflexion und Evaluation. Die Lernenden dokumentieren die Reflexion in einem Arbeitsjournal oder abschliessend im Dossier. Die Evaluation umfasst sowohl Selbst- wie auch Fremdevaluation. Die zentralen Evaluationsbereiche sind die Ziele, das Vorgehen, das Verhalten der Gruppe und die Ergebnisse, wobei jeweils Erfolge und Probleme thematisiert werden.

Abschliessend lässt sich der Entwicklungsstand einer DACH-Unterrichtsmethodik folgendermassen zusammenfassen: Es gibt eine Reihe sinnvoller und erprobter Aktivitäten, die, abgeleitet aus den allgemeinen Prinzipien landeskundlicher Arbeit, auch auf das

DACH-Konzept angewendet werden können. Recherchearbeit unter DACH-Perspektive zeichnet sich besonders dadurch aus, dass sie Vergleiche zwischen den deutschsprachigen Ländern ermöglicht. Dabei ist nicht eine Quotenregelung anzustreben, die absolute Parität und Gleichberechtigung der zu behandelnden Themen für die deutschsprachigen Länder vorschreibt. Ebenso strebt das DACH-Prinzip auch keine Vollständigkeit bei den landeskundlichen Informationen an. Die Lebenswelt der deutschsprachigen Länder lässt sich nur exemplarisch erfassen. Der Anspruch auf Vollständigkeit überfordert Lehrende und Lernende. Dabei sollen und müssen die modernen Kommunikationsmittel (besonders des Internets) genutzt werden. Sie dürfen jedoch nicht zu einer neuen Diktatur der Fakten führen. Zudem müssen Kulturkontraste nicht immer trinational durchgeführt werden, sondern können sich auch auf zwei Länder oder auf mehrere Regionen beziehen. Bisher fehlen Standards und Testformen für landeskundliche Kompetenz weitgehend. Diese Tatsache muss aber nicht als Mangel betrachtet werden, solange dafür Raum für Recherche, Reflexion und Phantasie offen bleibt.

## 6. Bilanz und Ausblick

Blickt man auf die letzten Jahre DACH-landeskundliche Aktivitäten zurück, ist festzustellen, dass sich die oben genannten Ansätze im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht etabliert haben. Eine eigene DACH-Methodik existiert allerdings nicht. Allgemeine Prinzipien landeskundlichen Arbeitens und Unterrichtens (wie z. B. Projektarbeit, Themenrecherchen, unterschiedliche Präsentationsformen der Ergebnisse) lassen sich problemlos unter DACH-Perspektive erfolgreich anwenden. Dabei bleibt festzuhalten, dass die Sensibilisierung für *intra*kulturelle Probleme des deutschsprachigen Raumes und das Arbeiten mit kulturellen Varietäten Hauptprinzipien der DACH-Landeskunde sind, denn „nationalkulturelle Fixierungen und Stereotypisierungen durch Kontrastierung, Regionalisierung und Vergleich zu vermeiden“ (Biechele und Padrós 2003: 106), gehört zum Kernbereich des DACH-Konzepts.

Der landeskundlich orientierte Fremdsprachenunterricht unter DACH-Perspektive legt generell Wert auf Vergleiche zwischen den deutschsprachigen Ländern. Noch wenig Beachtung finden bisher *intra-intra*kulturelle Differenzen, also Unterschiede innerhalb zweier oder mehrerer Regionen eines DACH-Landes. Besonders bezüglich der deutschen Realität (nach 1990) ist bisher im Rahmen von DACH wenig Konkretes geleistet worden. Zukünftige DACH-Seminare sollten in angemessenem Umfang auch deutsch-deutsche Kulturunterschiede thematisieren, insbesondere die Ost-West-Problematik. Damit wird auch an das angeknüpft, was bei den ABCD-Thesen zu Beginn der 1990er Jahre eine wichtige Rolle spielte.

Aktuelle DaF-Lehrwerke verweisen auf lexikalische Unterschiede in der Schweiz, in Österreich und Deutschland (Paradebeispiele: Matura – Abitur; Paradeiser – Tomate, Jänner – Januar), zuweilen begegnet uns der Wiener Stephansdom anstelle des Kölner Doms in DaF-Lehrwerken. Bei diesen plurizentrischen Elementarbeispielen bleibt es allerdings in der Regel. Damit verbundene, wirklich kulturelle Unterschiede in den deutschsprachigen Ländern werden selten thematisiert.

Klar sein muss in diesem Zusammenhang folgendes: „DACH ist einer unter vielen Aspekten, den Deutsch-Lehrende und Lehrbuchautorinnen und -autoren zu berücksich-

tigen haben. Nicht in jeder Phase des Lernens und Lehrens ist Sensibilisierung für die Vielfalt des deutschsprachigen Kulturraumes bzw. für die Varietäten der deutschen Sprache gleichermaßen relevant. DACH ist auch nicht ‚Deutsch mal 3‘ oder gar als Schikane zu verstehen, sondern kann auch eine tolle Bereicherungsmöglichkeit sein.“ (Clalüna et al. 2007: 45). Mit einer bloßen numerischen Addition lexikalischer bzw. soziokultureller Varietäten des deutschsprachigen Raums ist jedoch niemandem gedient, einer quantitativen Abfrage derselben in diversen Tests schon gar nicht. Dies sei an dieser Stelle ausdrücklich erwähnt, stellen uns doch die europäischen Reformprozesse im Hochschulkontext der letzten Jahre mehr und mehr unter Zertifizierungs- und Testzwang.

Wünschenswert für die Zukunft ist, dass sich „DACH“ als Begriff im landeskundlichen Kontext weiter etabliert wie Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre der Begriff „ABCD“.

Dabei scheint notwendig, dass der DACH-Begriff, neben der Vermittlung von kultureller Vielfalt im deutschsprachigen Raum im Rahmen von Lehrwerken bzw. Fortbildungsseminaren, auch eine sprachpolitische Komponente für Österreich, die Schweiz und Deutschland erfährt, indem sich die drei Länder die weltweite Förderung von Deutsch als Fremdsprache in eine gemeinsame Agenda schreiben.

## 7. Literatur in Auswahl

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht

1990 *Fremdsprache Deutsch* 3: 60–61.

Baktir, Elfi und Manfred Waitzbauer

1982 *Deutsch aktiv*. Österreichisches Beiheft 1; Materialien zur Landeskunde. Berlin/München: Langenscheidt.

Biechele, Markus und Alicia Padrós

2003 *Didaktik der Landeskunde*. (Fernstudieneinheit 31). München: Langenscheidt.

Clalüna, Monika, Roland Fischer und Ursula Hirschfeld

2007 *Alles unter einem D-A-CH-L? Fremdsprache Deutsch* 37: 38–46.

Dallapiazza, Rosa-Maria, Sandra Evans, Roland Fischer, Angela Kilimann, Anja Schürmann und Maresa Winkler

2008 *Ziel B2/1*. München: Hueber.

Dallapiazza, Rosa-Maria, Sandra Evans, Roland Fischer, Angela Kilimann, Anja Schürmann und Maresa Winkler

2009 *Ziel B2/2*. München: Hueber.

Daniels, Albert, Stefanie Dengler, Renate Köhl-Kuhn, Monika Lanz, Ilse Sander, Wolfram Schlenker und Ulrike Tallowitz

2007 *Mittelpunkt*. Stuttgart: Klett.

Fischer, Roland

2007 *Landeskunde im DaF-Unterricht – wohin geht die Reise? Ausblicke* 25: 19–23.

Goethe-Institut (Hg.)

1998 *Landeskunde – deutschsprachige Länder*. 4 Bände. Regensburg: Dürr und Kessler.

Goethe-Institut (Hg.)

2001 *Erlebte Landeskunde. Handbuch für Spracharbeit*. Teil 5. München: Goethe-Institut.

Hackl, Wolfgang, Michael Langner und Hans Simon-Pelanda

1998 *Landeskundliches Lernen. Fremdsprache Deutsch* 18: 5–12.

Häublein, Gernot, Martin Müller, Paul Rusch, Theo Scherling und Lukas Wertenschlag

1995 *Memo. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch*. Berlin/München: Langenscheidt.

- Jenkins, Eva-Maria, Roland Fischer, Ursula Hirschfeld, Maria Hirtenlehner und Monika Clalüna  
2002 *Dimensionen 1. Lernstationen 1–5*. München: Hueber.
- Jenkins, Eva-Maria, Roland Fischer, Ursula Hirschfeld, Maria Hirtenlehner und Monika Clalüna  
2003 *Dimensionen 2. Lernstationen 6–10*. München: Hueber.
- Jenkins, Eva-Maria, Monika Clalüna, Roland Fischer und Ursula Hirschfeld  
2006 *Dimensionen 3. Lernstationen 11–18*. München: Hueber.
- Koch, Leo  
1999 *Landeskunde – deutschsprachige Länder. Begleitband. Anregungen – Arbeitsformen – Merkblätter*. Regensburg: Wolf.
- Koithan, Ute, Helen Schmitz, Tanja Sieber, Ralf Sonntag und Nana Ochmann  
2007 *Aspekte Mittelstufe Deutsch*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Simon-Pelanda, Hans  
2001 Landeskundliches Lernen und Lehren. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, 931–941. Band 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.

*Roland Fischer, Fischlham (Österreich)*  
*Bruno Frischherz, Luzern (Schweiz)*  
*Knuth Noke, München (Deutschland)*

## 168. Landeskunde in der Germanistik im nichtdeutschsprachigen Europa

1. Deutsch als Fremdsprache im europäischen Kontext
2. Landeskundendidaktik in europäischen Ländern – Unterschiede und Gemeinsamkeiten
3. Neuausrichtungen in der Landeskunde – die kulturelle Dimension in Schulen und in der Germanistik
4. Literatur in Auswahl

### 1. Deutsch als Fremdsprache im europäischen Kontext

Im europäischen Kontext befinden sich Deutsch als Fremdsprache und somit auch Studien zur Landeskunde und Literatur zur Zeit in einer recht widersprüchlichen Situation.

Einerseits hat die Sprachenvielfalt Europas Auswirkungen auf der allgemeinen politischen Ebene, wo eine prinzipielle Sprachenpolitik geschaffen wurde mit dem Ziel, alle EU-Bürger sollten eine Kompetenz in zwei Fremdsprachen neben ihrer Erstsprache entwickeln (Europäische Kommission 2003). Es wurde ein EU-Kommissar mit besonderer Verantwortung im Bereich Mehrsprachigkeit ernannt, und Projekte zur Erfassung von Sprachkompetenzen in der EU wurden gestartet, z. B. der Europäische Indikator für Sprachkompetenz. Diese politischen Initiativen stellen eine Fortführung und Ausweitung der langjährigen Arbeit des Europarats zur Entwicklung gemeinsamer europäischer

Instrumente zur Beschreibung der Sprachkompetenzen dar, und dies hat unter anderem zu dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Goethe-Institut Inter Nationes 2001) sowie im Jahr 2000 zu der Entscheidung der Bildungsminister über die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios (vgl. Ballweg und Stork 2008) geführt.

Andererseits gibt es die aktuelle sprachensoziologische Entwicklung, in deren Kontext diese politischen Ziele formuliert werden: Nämlich eine europäische Sprachenlandschaft, in der Englisch als allgemeines Kommunikationsmittel und als erste Fremdsprache in den Bildungssystemen immer mehr an Bedeutung gewinnt, und in der immer weniger Menschen Deutsch als Fremdsprache lernen oder studieren wollen oder Deutsch in der internationalen Kommunikation benutzen – und dies trotz der zentralen und wirtschaftlich sehr bedeutenden Position Deutschlands in Europa und trotz der Tatsache, dass Deutsch diejenige Sprache ist, welche die meisten Europäer als Erstsprache sprechen. Diese Entwicklung wird noch begünstigt durch die Sprachen- und Bildungspolitik in den diversen Mitgliedsstaaten, die typischerweise Englisch in den Vordergrund stellt und es daneben in vielen Fällen den Schülern/Eltern und Studierenden selbst überlässt zu entscheiden, welche Sprache sie als ihre eventuelle zweite Fremdsprache erlernen möchten.

Duesberg (2006) bietet einen Überblick über die Lage für Deutsch als Fremdsprache in ausgewählten Ländern Europas und der übrigen Welt. Danach befindet sich Deutsch überall quantitativ auf dem Rückzug, außer in China, wo der Technologietransfer aus Deutschland immer noch als entscheidend angesehen wird. Was Europa angeht, so behandelt der Artikel Frankreich, Italien, Türkei, Ungarn, Russland, Schweden und Großbritannien. Der allgemeine Trend ist ein Rückgang für Deutsch als erste Fremdsprache, und an den meisten Orten auch als zweite Fremdsprache. Duesberg betont, dass vielerorts in dem Bemühen, diesen Trend umzukehren, mit Revisionen des Faches Deutsch im Hochschulangebot experimentiert wurde, damit es in geringerem Maße mit Literatur- und Kulturgeschichte identifiziert wird und stattdessen öfter als Deutschstudien im Rahmen von Studiengängen in Wirtschaft, Handel, Naturwissenschaften und Technologie erscheint. Er sieht dies als eine notwendige Entwicklung, um das Prestige der Disziplin zu steigern und mehr Studierende zu erreichen. Diese Entwicklung ist auch im Rahmen des vorliegenden Beitrags interessant, denn sie bedeutet, dass Studierende, die sich tatsächlich entschließen Deutsch zu studieren, in vielen Fällen nicht die Gelegenheit erhalten, eine tiefere, wissenschaftlich fundierte Einsicht in die Geschichte, Kultur, Literatur und Sprache Deutschlands (und der übrigen deutschsprachigen Länder) zu gewinnen. Kenntnisse von der Gesellschaft und interkulturelle Kompetenzen erhalten unter diesen Umständen eventuell geringere Priorität.

Gleichzeitig kann man gerade in Europa relativ leicht Erfahrungen vom Leben in den deutschsprachigen Ländern insgesamt sammeln. Für diejenigen, die es sich leisten können (und EU-Bürger sind), gibt es viele Möglichkeiten für persönliche Kontakte und erlebte Landeskunde durch touristische Reisen, Austauschprogramme und Studienaufenthalte in deutschsprachigen Ländern. Hinzu kommen noch die besonderen Möglichkeiten des Unterrichts in Nachbarsprachen in den Grenzregionen.

Die widersprüchliche Situation für Deutsch als Fremdsprache in Europa bedeutet, dass alle, die mit dem Fach zu tun haben, SchülerInnen, Lehrende, StudentInnen und WissenschaftlerInnen, sich unter einem realen oder potentiellen Argumentationsdruck befinden: Sie müssen ihre Wahl von Deutsch einer Öffentlichkeit gegenüber verteidigen, die es nicht als selbstverständlich ansieht, dass jemand ein besonderes Interesse an der

deutschen Sprache und an den literarischen, kulturellen und sozialen Bedingungen in Deutschland und den deutschsprachigen Ländern hat. Außerdem werden sie in vielen Ländern auch gezwungen, sich relativ zu einem negativen Stereotyp Deutschlands und der Deutschen zu verhalten. (Die Bedeutung dieses traditionellen Stereotyps in Europa geht nun vielleicht zurück und wird durch ein gleichermaßen fragwürdiges negatives Stereotyp vom Islam und den Muslimen ersetzt.)

## 2. Landeskundedidaktik in europäischen Ländern – Unterschiede und Gemeinsamkeiten

### 2.1. Begriffsdiskussion

Landeskunde ist ein Begriff mit vielen verschiedenen Bedeutungen, was sich deutlich in der Geschichte und der fortdauernden Diskussion des Terminus spiegelt. Landeskunde (genauso wie Realienkunde, Kulturkunde, Wesenskunde usw.) hat eine spezifische Bedeutungsgeschichte, die stark von vermeintlichen Äquivalenten in anderen Sprachen, wie zum Beispiel *civilisation* im französischen Sprachunterricht oder *cultural studies* in britischen Sprachunterricht, abweicht. Landeskunde ist ein Ausdruck, der nicht nur in Bezug auf Deutsch als erste und zweite Fremdsprache verwendet wird, sondern bisweilen auch im Rahmen des Unterrichts anderer Sprachen, und zwar als internationaler Fachterminus, der sich insbesondere auf elementare geographische und (zeitgenössische) historische Kenntnisse sachlicher Natur über die Zielsprachigen Länder bezieht, ein Wissen also, das notwendige Voraussetzung für sinnvolle sprachliche Kommunikation und auch für ein tieferes Verständnis von Kulturen und Gesellschaft ist. Von diesem sachlicheren Ausgangspunkt her erwarb der Begriff ein immer breiteres Bedeutungsfeld und erfährt gleichzeitig Konkurrenz durch andere, wissenschaftlicher orientierte Termini.

In der Germanistik wird üblicherweise zwischen drei Ansätzen der Landeskunde unterschieden: dem kognitiven, dem kommunikativen und dem interkulturellen Ansatz (Weimann und Hosch 1993). Wissenschaftstheoretisch kann man die drei Ansätze auch als positivistisch, pragmatisch und hermeneutisch charakterisieren. Speziell im interkulturellen Ansatz sind aber mehrere Fachausdrücke im Spiel: Kulturverstehen, kulturelle Bewusstheit, Fremdverstehen, Kulturwissenschaft, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz, Wahrnehmung nationaler Stereotypen. Eine Einführung in diesen Ansatz der Landeskundedidaktik ist Biechele und Padrós (2003). Als relevante Publikationen auf dem Feld interkultureller Kompetenz sind auch zwei neuere Anthologien zu nennen: Bredella und Christ (2007) sowie Hu und Byram (2009).

Ein spezielles Thema ist die Frage der geographischen Referenz von Landeskunde: Genügt es auf Deutschland einzugehen, oder sollen alle deutschsprachigen Länder behandelt werden? Diese Thematik, die unter dem Begriff D-A-CH-L (Deutschland, Österreich, die Schweiz, Liechtenstein) bekannt ist (vgl. Art. 167) und wo es auch um Fragen der Identität geht, wurde beispielsweise von Krumm (1999) diskutiert, der unterstreicht, dass der Unterricht die innere Diversität des deutschen Sprachraums als Ganzem sowie die entsprechenden unterschiedlichen Beziehungen zu Europa und zur EU sichtbar machen sollte.

In der Landeskundendidaktik herrscht eine fortgesetzte Diskussion darüber, welche Wissensgebiete oder Themen als besonders wichtig für bestimmte Lernergruppen hervorgehoben werden sollten. In diesem Fall haben wir es mit positiven Definitionen über die Eingrenzung der Landeskunde zu tun (Mog und Althaus 1992; Li 2007). Andere ziehen es vor, mit einer negativen, jedoch völlig offenen Definition zu arbeiten, so zum Beispiel Majjala (2007: 175), die Landeskunde definiert als: „Bestandteil des Sprachunterrichts (...), der über die Vermittlung von reinen Sprachkenntnissen hinausgeht“. Im Folgenden wird ein solch inklusives und negativ definiertes Konzept von Landeskunde verwendet, ein Konzept, das in der Praxis, ganz einfach ausgedrückt, das Lehren von Sprachkultur (Kultur in der Sprache), Literatur, Alltagsleben, Gesellschaftsverhältnissen und Geschichte umfasst. Es ist ein Landeskunde-Konzept, das dem *teaching about culture and society* oder *the cultural dimension* entspricht (ohne allerdings dieselben Konnotationen zu haben).

## 2.2. Nationale Politikansätze zu Deutsch als Fremdsprache

In den europäischen Ländern liegen ganz unterschiedliche nationale Traditionen hinsichtlich des Deutschunterrichts einschließlich seines landeskundlichen Anteils vor (Wegner 1999; Byram und Risager 1999). Um nur die Situation in einem Land zu erwähnen: Französische Behörden entschieden im Jahr 2005, den gesamten Fremdsprachenunterricht durch eine detaillierte Beschreibung der Sprachkompetenzen auf allen Ebenen, von der Grundschule bis zum Gymnasium, mit Bezug auf den vorgenannten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zu reformieren. Dazu gehört, dass auch Landeskunde nach einem pragmatisch-linguistischen Prinzip strukturiert wird, wobei allerdings die Gefahr besteht, dass Landeskunde auf die praktischen und sachlichen Wissensbestände reduziert wird, die man benötigt, um effizient bei der Erfüllung verschiedener Aufgaben zu kommunizieren – das heißt, wir hätten es mit dem kommunikativen Landeskunde-Ansatz zu tun. Gleichzeitig betonen andere Teile der amtlichen Texte das kulturelle Verständnis und die interkulturelle Perspektive, unter anderem dadurch, dass ein übergreifendes Thema vorgeschlagen wird: *L'ici et l'ailleurs* (Hier und anderswo) (Ministère de l'Éducation Nationale 2007: 47).

Die Einführung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen wurde in Frankreich breit diskutiert, und Teile dieser Diskussion sind nachzulesen in *Les Langues Modernes* 2, 2008. In dieser Ausgabe findet sich auch ein Artikel (Delouis 2008), der über die ziemlich heftige Kritik berichtet, auf die der Gemeinsame europäische Referenzrahmen in Deutschland stieß (mit Verweis auf Bausch et al. 2003).

## 2.3. Deutschlandbilder bei SchülerInnen und in Lehrwerken

Zahlreiche Analysen des Deutschlandbilds in Lehrwerken liegen schon vor (vgl. Ammer 1988; Friz 1991; Byram 1993; Tenberg 1999; Wegner 1999). Im Folgenden soll auf einige neuere Untersuchungen näher eingegangen werden (Sercu 2000; Fink 2003 und Majjala 2007, wobei Sercu 2000 auch eine Untersuchung der Einstellungen von SchülerInnen und ihrer Vorstellungen von Deutschland einschließt).

Die Untersuchung von Sercu (2000) basiert auf einem großen empirischen Forschungsprojekt zum Deutschunterricht im flämischsprachigen Belgien. Die Untersuchung bezog 592 SchülerInnen in sechs Schulen ein und konzentrierte sich auf zwei Klassenstufen, die eine mit SchülerInnen im Alter von 15 Jahren und die andere mit SchülerInnen von 18 Jahren. Die Schulen lagen in zwei verschiedenen Gegenden in Belgien: zum einen in Luxemburg nahe der deutschen Grenze, zum anderen in Westflandern, das am weitesten von Deutschland entfernt liegt. Die Untersuchung behandelte sowohl die Vorstellungen der SchülerInnen von Deutschland als auch den kulturellen Inhalt sechs verschiedener Lehrbücher, die in den betreffenden Klassen verwendet wurden. Sercu fokussierte die Analyse nur auf Deutschland allein, nicht auf die deutschsprachigen Länder. Die Analyse der interkulturellen kommunikativen Kompetenz der SchülerInnen wies Variationen nach Geschlecht, Alter und geografischem Gebiet nach, doch das allgemeine Bild zeigte, dass die SchülerInnen nicht sehr viel über Deutschland wussten und die deutsche Kultur als nicht besonders interessant ansahen. Das Schema Deutschland = Krieg kam häufig vor, besonders wenn sie anscheinend ihnen Mangel an speziellem Wissen kaschieren wollten. Bei der Analyse der Lehrwerke gab es im Ergebnis eine analytische Unterscheidung zwischen zwei Sichtweisen auf den Kulturunterricht in den Lehrbüchern: die Touristenperspektive von außen und die Familienperspektive von innen. Die erstere Sicht tendiert zur Hervorhebung kultureller Unterschiede, sie enthält viele informative Details über Gesellschaft und Kultur und weist eine relativ flache Beschreibung von Personen auf. Die andere tendiert zur Betonung von Unterschieden und Ähnlichkeiten, es finden sich weniger Informationen über Gesellschaft und Kultur, doch die Beschreibung von Personen ist runder. Sercu gelangt unter anderem zu dem Schluss, dass interkulturelle Kompetenz am besten unterstützt wird, wenn Lehrbücher viele verschiedene Sichtweisen enthalten, solche von innen und solche von außen, und wenn Themen klar auf das Wissen und die Interessen von SchülerInnen ausgerichtet sind.

Fink (2003) berichtet über eine kleinere Untersuchung dreier Lehrbücher für Deutsch-Anfänger (13 Jahre) in Dänemark. Er ging von gegebenen Kriterien zur Lehrbuchanalyse, wie den in Ammer (1988), aus und folgert, dass das Deutschlandbild in den betreffenden Lehrbüchern sehr allgemein und oberflächlich sei. Es ist von Tourismus und Alltagsleben beherrscht und liefert kein differenziertes Bild des Landes. Anstatt neue Bilder und Eindrücke vorzuschlagen, behalten die Lehrbücher die vorhandenen Schemata und Stereotypen bei und entwickeln sie weiter oder verstärken sie noch.

Maijala (2007) behandelte Deutsch-Lehrbücher für 16–19-Jährige in Frankreich, Finnland, Norwegen, Estland und Großbritannien. Maijala betrachtet historische Themen in den Lehrbüchern und zeigt, wie historische Themen mit den verschiedenen internationalen Beziehungen dieser Länder zu Deutschland in Verbindung gebracht werden können.

## 2.4. Sichtweisen der kulturellen Dimension unter DeutschlehrerInnen und Germanistikstudierenden

Ein größeres Forschungsprojekt auf diesem Gebiet ist das von Byram und Risager (1999), das dänische und britische FremdsprachenlehrerInnen als Kulturvermittler und politische Akteure im europäischen Integrationsprozess behandelt. Im Folgenden wird jedoch auf ein jüngerer Projekt eingegangen, nämlich das von Sercu et al. (2005). Ferner

sollen zwei kleinere Projekte zu Germanistikstudenten erwähnt werden: Basteck (2004) und Trad (2001).

Sercu et al. (2005) betrachten die Auffassung von der kulturellen Dimension des Sprachunterrichts bei Sprachenlehrern sowie deren Sicht des Wissens ihrer SchülerInnen über und ihre Einstellung zu zielsprachigen Ländern. Die Untersuchung wurde in Zusammenarbeit mit ForscherInnen in mehreren europäischen Ländern durchgeführt: Belgien, Bulgarien, Polen, Griechenland, Spanien und Schweden, plus Mexico. Empirisch erfasst sie 424 FremdsprachenlehrerInnen, die in diesen sieben Ländern tätig sind. Nicht alle waren DeutschlehrerInnen, 79% gaben an, sie unterrichteten überwiegend Englisch, während 9% dies für Deutsch angaben, 7% für Französisch und 2% für Spanisch. Die Untersuchung baut auf Daten in Gestalt von Antworten auf einen elektronisch verteilten Fragebogen auf (Datenerhebung im Jahr 2001). Die Zahl der Antworten aus den verschiedenen Ländern ist zu gering, um etwas über nationale und disziplinäre Unterschiede aussagen zu können, aber die Untersuchung liefert ein staatenübergreifendes Bild der beruflichen Identität von SprachlehrerInnen, und sie bezeugt eine Reihe von Unterschieden zwischen den Lehrenden. Das Projekt identifiziert zwei eindeutig unterscheidbare Typen von SprachlehrerInnen, was die kulturelle Dimension angeht: der wohlwollend eingestellte Fremdsprachenlehrer, der meint, dass das Lernen einer Sprache und einer Kultur nicht voneinander getrennt werden könne, und der ablehnend eingestellte Fremdsprachenlehrer, der meint, es sei unmöglich, den Sprachunterricht und den Kulturunterricht zu integrieren und der die Ansicht vertritt, in der Schule könne man keine interkulturellen Fähigkeiten entwickeln. Gleichzeitig liefert das Projekt eine Vorstellung davon, wie das durchschnittliche Profil eines Sprachlehrers definiert werden könnte.

Basteck (2004) untersucht Germanistikstudierende an spanischen Universitäten. Es handelt sich um eine empirische Studie, die 2001/02 an 12 Universitäten durchgeführt wurde. 282 Germanistikstudierende auf allen Ebenen des Studiums beantworteten einen Fragebogen über ihre Wünsche, die sie mit dem Landeskundeteil ihres Studiums verbanden. Die Wünsche gingen in die Richtung, dass die Studierenden gerne besser auf einen möglichen ERASMUS-Aufenthalt in Deutschland oder in einem anderen deutschsprachigen Land vorbereitet sein wollten; sie wünschten sich besonders Kenntnisse der Alltagskultur und Fähigkeiten der interkulturellen Kommunikation.

Trad (2001) greift eine weitere Frage auf, nämlich Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation. Trad führte eine Fragenbogenstudie bei Germanistik-Studiengängen an mehreren polnischen Universitäten durch, und 154 Studierende gaben an, welche Themen ihrer Meinung nach in der interkulturellen Kommunikation mit Deutschen tabu wären. Darunter wurden genannt: der Zweite Weltkrieg, Korruption der Politiker, Gehalt/Vermögen, Steuerhinterziehung, Schmuggel, Schwarzarbeit, Ausländerfeindlichkeit und Sexualität. Trad zeigt in dem Buch außerdem, wie man durch Projektarbeit Strategien der Kommunikation über Tabus entwickeln kann, z. B. durch Umformulierung und Humor.

### 3. Neuausrichtungen in der Landeskunde – die kulturelle Dimension in Schulen und in der Germanistik

Seit den 1990er Jahren, und besonders seit 2000, erschienen mehrere Forschungsarbeiten, in denen versucht wird, ein neues wissenschaftliches Verständnis von Landeskunde in

Theorie und Praxis aufzubauen. Im Folgenden werden einige dieser Arbeiten benannt, mit einem Schwerpunkt auf denjenigen, die in anderen europäischen als den deutschsprachigen Ländern erschienen sind. Einige dieser Arbeiten behandeln speziell das Fach Deutsch, andere behandeln allgemeiner das Sprachstudium und sind so potentielle Inspirationsquellen für das Fach Deutsch. Drei Hauptpunkte in dieser Entwicklung könnten genannt werden:

- Wie kann man Landeskunde theoretisch erfassen und sie wissenschaftlicher gestalten?
- Wie kann man Interdisziplinarität entwickeln und nutzen?
- Wie kann man mit Multikulturalität und Globalität umgehen?

Die folgenden Wissenschaftler behandeln diese Punkte alle auf unterschiedliche Weise. Zunächst sind einige der auf diesem Feld im deutschsprachigen Raum besonders aktive Autoren zu erwähnen, nämlich Altmayer (Altmayer 2004), Bredella (Bredella und Christ 2007) und Wierlacher (Wierlacher 2006). Sie befassen sich sämtlich mit Fragen des interkulturellen oder Fremdverstehens, und speziell Altmayer betont die globale Perspektive und einen kulturwissenschaftlichen Ansatz, der Dynamik, Heterogenität und Polyvalenz im Verstehen von Kulturen und Texten herausarbeitet.

Zu wichtigen Publikationen in Europa außerhalb des deutschsprachigen Bereichs sind folgende Arbeiten zu rechnen: Hansen (2002, 2004), Kundrus (2008), Guilherme (2002), Byram (2008) sowie Risager (2006, 2007).

Die Arbeiten von Hansen (2002, 2004) sind zwei Anthologien, die eine neue Definition der Sprachstudien als „neue Philologien“ behandeln. Die Autoren argumentieren, dass ein humanistischer Ansatz bei der Globalisierung sowohl Sprachkompetenz als auch eine Kritik des Eurozentrismus verlange. Laut einem Vorschlag geht es bei Interdisziplinarität nicht nur um Zusammenarbeit zwischen der spezifischen Sprachdisziplin und benachbarten Disziplinen wie Geschichte und Politik, sondern auch um die Zusammenarbeit zwischen Sprachfächern, zum Beispiel vermittelt Übersetzungsprozessen nicht nur im sprachlichen Sinn, sondern auch allgemeiner im kulturellen Sinn. Die Kritik am Eurozentrismus ist auch das Thema bei Kundrus (2008), einer Einführung zu einem Abschnitt über deutschsprachige postkoloniale Literatur, der als Teil eines größeren Werks über Kontinentaleuropa und seine Kolonien publiziert wurde.

Guilherme (2002) ist von kritischer Pädagogik und der deutschen kritischen Tradition inspiriert, und sie argumentiert auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung in Portugal, dass die Sprachfächer mehr als heute zur Entfaltung eines kritischen kulturellen Bewusstseins beitragen sollten, einschließlich eines Bewusstseins von den Menschenrechten und der Diskriminierung. Der Unterricht sollte SchülerInnen und Studierende dazu erziehen, partizipierende BürgerInnen in einer multikulturellen und multiperspektivischen Welt zu werden. Auch Byram (2008) betont, unter anderem auf Grund einer ausgedehnten Tätigkeit im Europarat, eine interkulturelle Bürgerschaft als allgemeines Ziel des Sprachunterrichts und von Sprachstudien; und vor diesem Hintergrund würde er Deutschstudien nicht nur auf die deutschsprachigen Länder beziehen wollen, sondern auch auf Europa und die EU.

Risager (2006) präsentiert ein neues Verständnis vom Verhältnis zwischen Sprache und Kultur in globaler Perspektive. Es ist dies eine theoretische Arbeit, in der nicht nur die Konzepte von Sprache und Kultur dekonstruiert werden, sondern auch ein Verständnis der Schnittstelle zwischen Sprache und Kultur in Anerkennung von Dynamik und Komplexität aufgebaut wird. Risager (2007) stellt eine Fortsetzung dar, in welcher der

Schwerpunkt auf der Geschichte der internationalen Kulturpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Sprache, Kultur und Nation liegt. In dieser Arbeit wird Landeskunde in einen weiteren historischen und begrifflichen Kontext gestellt und aufgezeigt, wie man Landeskunde als Teil eines möglichen transnationalen Paradigmas verstehen kann.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Landeskunde in der Germanistik im nicht-deutschsprachigen Europa ein weites Feld ist, auf dem eine ganze Reihe kulturwissenschaftlicher Ansätze im Deutschunterricht zum Tragen kommt. Dieser internationale Arbeitsbereich profitiert stark von der kulturellen und geschichtlichen Vielfalt der europäischen Länder.

#### 4. Literatur in Auswahl

Altmayer, Claus

2004 *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

Ammer, Reinhard

1988 *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: iudicium.

Ballweg, Sandra und Antje Stork

2008 DaF-Lehrende und das Europäische Sprachenportfolio. *Info DaF* 35(4): 390–400.

Basteck, Elisabeth F.

2004 Zwischen Geschichtsunterricht und Auslandsvorbereitung: Landeskunde-Unterricht an spanischen Universitäten. *Info DaF* 31(1): 29–51.

Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)

2003 *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr.

Biechele, Markus und Alicia Padrós

2003 *Didaktik der Landeskunde*. Berlin etc.: Langenscheidt.

Bredella, Lothar und Herbert Christ (Hg.)

2007 *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.

Byram, Michael (Hg.)

1993 *Germany: Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Byram, Michael und Karen Risager

1999 *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael

2008 *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Delouis, Anne Friederike

2008 Le CECRL: compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone. *Les Langues Modernes* 2: 19–31.

Duesberg, Peter

2006 Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder. *Info DaF* 33(5): 411–437.

Europäische Kommission

2003 *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004–2006*. (Communication 449). Brussels.

- Fink, Matthias C.  
2003 Das Deutschlandbild in dänischen Lehrwerken für den Deutschunterricht in der Folkeskole. *Info DaF* 30(5): 476–488.
- Friz, Susanne  
1991 *Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken. Ein Beitrag zur komparativen Landeskunde.* München: Tuduv-Verlagsgesellschaft.
- Goethe-Institut Inter Nationes et al. (Hg.)  
2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen.* (Europarat). Berlin: Langenscheidt.
- Guilherme, Manuela  
2002 *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Hansen, Hans Lauge (Hg.)  
2002 *Changing Philologies: Contributions to the Redefinition of Foreign Language Studies in the Age of Globalisation.* Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- Hansen, Hans Lauge (Hg.)  
2004 *Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies.* Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- Hu, Adelheid und Michael Byram (Hg.)  
2009 *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural Competence and Language Learning. Models, Empiricism, Assessment.* Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen  
1999 Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Hans Barkowski und Armin Wolff (Hg.), *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand*, 31–61. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Kundrus, Birthe  
2008 Germany and its Colonies: Introduction. In: Prem Poddar, Rajeev S. Patke und Lars Jensen (Hg.), *A Historical Companion to Postcolonial Literatures. Continental Europe and its Empires*, 199–204. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Li Yuan  
2007 *Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung.* München: iudicium.
- Maijala, Minna  
2007 Zur Analyse von landeskundlichen bzw. geschichtlichen Inhalten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 44(3): 174–180.
- Ministère de l'Éducation Nationale  
2007 Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège, allemand. (Le Bulletin Officiel 7, 26 avril, hors série).
- Mog, Paul und Hans-Joachim Althaus (Hg.)  
1992 *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde.* Berlin etc.: Langenscheidt.
- Risager, Karen  
2006 *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, Karen  
2007 *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Sercu, Lies  
2000 *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. The case of Flemish adolescent pupils learning German.* Leuven: Leuven University Press.

- Sercu, Lies mit Ewa Bandura, Paloma Castro, Leah Davcheva, Chryssa Laskaridou, Ulla Lundgren, Maria del Carmen Méndez García und Phyllis Ryan  
 2005 *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tenberg, Reinhard (Hg.)  
 1999 *Intercultural Perspectives. Images of Germany in Education and the Media*. München: iudicium.
- Trad, Ahmed Rafik  
 2001 *Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation. Ein Beitrag zur Landeskundedidaktik im DaF-Studium*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Undervisningsministeriet  
 2004 *Fælles mål*. Faghæfte 17. Tysk. Copenhagen.
- Wegner, Anke  
 1999 *100 Jahre Deutsch als Fremdsprache in Frankreich und England*. München: iudicium.
- Weimann, Gunther und Wolfram Hosch  
 1993 Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. *Info DaF* 20(5): 514–523.
- Wierlacher, Alois  
 2006 Landesstudien als Kulturwissenschaftliche Essayistik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32: 165–179.

Karen Risager, Roskilde (Dänemark)

Übersetzung aus dem Englischen von Radegundis Stolze

## 169. Landeskunde in der Germanistik außereuropäischer Länder

1. Begriffsklärungen und Vorbemerkungen
2. Landeskunde in der außereuropäischen Germanistik
3. Fazit und Ausblick
4. Literatur in Auswahl

### 1. Begriffsklärungen und Vorbemerkungen

#### 1.1. *Germanistik außereuropäischer Länder* (außereuropäische Auslandsgermanistik)

Der Ausdruck *Germanistik außereuropäischer Länder* ersetzt hier den Begriff *außereuropäische Auslandsgermanistik*, der in der vorigen Ausgabe dieses Handbuchs verwendet wurde. (Vorliegender Beitrag ist eine um etwa die Hälfte gekürzte und aktualisierte Fassung des ursprünglichen Artikels [Kussler 2001].) In der neueren Diskussion hält man die Unterscheidung zwischen *Inlandsgermanistik* und *Auslandsgermanistik* von der Sache

her zwar mehrheitlich für brauchbar, hinsichtlich der Begrifflichkeit aber für unzureichend (vgl. u. a. Sitta 2004; Helbig 2005; Fabricius-Hansen 2006; Fandrych 2006; Petkov 2005; Gruzca 2006). Unschärf ist das Begriffspaar deshalb, weil es in den deutschsprachigen Ländern neben der Germanistik als *Grundsprachenphilologie* zahlreiche Institute bzw. Studiengänge für Deutsch als *Fremdsprachenphilologie* gibt (vgl. Petkov 2005: 70–71), die – ebenso wie die Germanistik in den nichtdeutschsprachigen Ländern – von vornherein „zweisprachig und interkulturell bzw. kulturkontrastiv ausgerichtet sind“ (Fandrych 2006: 77). Zu unterscheiden sind also drei Versionen des Fachs: die *Germanistik in den deutschsprachigen Ländern* (Inlandsgermanistik) als *Grundsprachenphilologie*, die *Germanistik im deutschsprachigen Raum* (Inlandsgermanistik) als *Fremdsprachenphilologie* und die *Germanistik in den nichtdeutschsprachigen Ländern* (Auslandsgermanistik) als *Fremdsprachenphilologie*. Diese drei Varianten haben zwar denselben Gegenstand: die deutsche Sprache, Literatur und Kultur; aber während für die Grundsprachengermanistik in erster Linie dieser Gegenstandsbereich konstitutiv ist, sind es für die Fremdsprachengermanistiken die Lehrenden und Lernenden, für die dieser Gegenstandsbereich ein fremder ist oder die sich mit diesem als einem fremden beschäftigen. Die Grundsprachengermanistik setzt die Kompetenz der Studierenden in ihrer *eigenen Sprache* und ihrer *eigenen Kultur* voraus (vgl. Helbig 2005: 5; Wierlacher 2003: 504), in den Fremdsprachengermanistiken müssen die Kompetenzen in der für die Studierenden *fremden Sprache* und der korrespondierenden *fremden Kultur* in der Regel erst entwickelt werden. Die Fremdsprachengermanistiken im In- und Ausland sind somit im Unterschied zu den Grundsprachengermanistiken grundsätzlich adressatenorientierte Fächer und als solche konzeptionell näher verwandt. Sie unterscheiden sich dadurch, dass die Inlandsvariante innerhalb des Zielsprachenraums und der Zielkultur operiert, so dass ihre Studierenden auf ihre unmittelbare Erfahrung der fremden Um- und Sprachwelt zurückgreifen können.

## 1.2. Kultur und Kulturvermittlung (landeskundlicher Unterricht)

*Kultur* meint in diesem Zusammenhang die Realität (auch wenn es sich um eine vorgestellte Realität, also Fiktion, handelt), in Gegenwart und Geschichte, der Menschen, die sich mittels dieser Sprache tagtäglich verständigen. Die Vermittlung dieser fremdkulturellen Realität ist das Ziel des *landeskundlichen Unterrichts*, der sehr verschieden konzipiert und durchgeführt werden kann: Die Landeskunde kann in den Sprach- und Literaturunterricht eingebunden werden und hauptsächlich die von den Lernenden benötigten Informationen zu den jeweiligen Unterrichtsgegenständen bereitstellen, oder sie kann als selbständige Komponente des Fachs neben Sprache und Literatur auftreten und in besonderen Veranstaltungen vermittelt werden. Diese beiden grundsätzlichen Unterrichtsmodi lassen sich natürlich auch kombinieren. Die Begegnung mit den Grundsprachenkulturen kann heutzutage durch Computerprogramme (vgl. Kussler 2003) und das Internet wesentlich erleichtert werden.

## 1.3. Germanistik in den nichtdeutschsprachigen Ländern Europas vs. außereuropäische Germanistik

Die Unterscheidung zwischen der Germanistik in den nichtdeutschsprachigen Ländern Europas und der Germanistik außerhalb Europas ist nicht weniger problematisch als

diejenige zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik. Sie beruht wohl auf der Annahme, dass Lehrende und Studierende im Fach Germanistik in den europäischen Ländern besser über den deutschen Sprachraum im Zentrum Europas informiert sind als solche außerhalb Europas: „In den europäischen Ländern ist die Begegnung mit (...) der deutschen Sprache und Kultur schon seit langem soziale interkulturelle Realität, während man in vielen nichteuropäischen Ländern auf diese Begegnung erst vorbereitet werden muss“ (Petkov 2005: 72).

Die außereuropäische Germanistik – mit ihrer von Land zu Land nach Sprache, Kultur, Wissenschaftsstil, sozialen, ökonomischen und institutionellen Bedingungen unterschiedlichen Prägung – ist ein außerordentlich komplexes, uneinheitliches Gebiet. Generell zu beobachten ist allenfalls, dass sich die Germanistiken in den sog. „westlichen“ außereuropäischen Ländern (z. B. USA, Kanada, Australien) z. T. erheblich von denen in anderen Teilen der Welt unterscheiden und dass man sich im Ausland nach wie vor an der Germanistik im deutschsprachigen Raum orientiert, und zwar zunehmend an der fremdphilologischen Variante. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Germanistik in vielen außereuropäischen Ländern ursprünglich in Anlehnung an Varianten der *europäischen Auslandsgermanistik* etablierte. So entstand z. B. in Kanada (vgl. Batts 1993), Australien (vgl. Stoljar 1993) und Indien (vgl. Ganeshan 1991) zunächst eine Germanistik englischer Prägung, im frankophonen Afrika eine an Frankreich orientierte (vgl. Sturm 1987: 13). Im Laufe der Entwicklung kam es dann wiederholt zu Um- und Neuorientierungen, aus denen weitverzweigte und vielschichtige Wechselbeziehungen resultierten; und zwar sowohl *zwischen* einzelnen Ländern und der europäischen In- und Auslandsgermanistik als auch *innerhalb* einzelner Länder und Regionen. So ist die Germanistik heute international durch ein engmaschiges Netz institutioneller und individueller Beziehungen verknüpft.

## 2. Landeskunde in der außereuropäischen Germanistik

Wie die Landeskunde jeweils konzipiert und gelehrt wird, hängt von zahlreichen äußeren Faktoren ab. Dazu gehören u. a. das sozio-ökonomische Umfeld, die Funktion und der Stellenwert der Germanistik im lokalen Bildungssystem, die Entfernung vom deutschsprachigen Raum, die Landessprache, Herkunft und Ausbildungsstand der Dozenten, die Vorbildung der Lerner, Aufbau, Inhalt und Länge des Studiums sowie Art und Umfang der verfügbaren Unterrichtsmaterialien und -hilfsmittel. (Relevant ist in diesem Zusammenhang u. a., ob und ggf. wie nah die Sprache mit dem Deutschen verwandt ist und ob sie sich – wie die deutsche – der lateinischen Schrift bedient. Wenn es sich – wie etwa in Nord- und Südamerika und in Afrika – um eine europäische Sprache handelt, sind Orientierungen an den entsprechenden Grundsprachenländern wahrscheinlich.) Was zur Funktion der Landeskunde von der einschlägigen Diskussion abgehoben werden kann, sind Tendenzen, die sich allenfalls zu einem groben Umriss zusammenfügen.

### 2.1. Landeskunde im DaF-Unterricht

Eine grundlegende Gemeinsamkeit der deutschen Seminare außerhalb Europas besteht darin, dass sie ihre Studierenden in der Regel vollends selbst ausbilden. Das Germanistik-

studium beginnt im Allgemeinen mit dem Anfängerunterricht, wird aber zumeist erst im Gradertenprogramm als solches im engeren Sinne realisiert. Das *Undergraduate*-Programm besteht überwiegend aus sprach- und textdidaktischen Veranstaltungen, in denen es – wie etwa an der Chulalongkorn Universität in Thailand, einem typischen Beispiel (vgl. die zahlreichen Länderberichte, die regelmäßig in der Zeitschrift *InfoDaF* erscheinen) – um Aussprache, Satzbau, Grammatik sowie Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibfähigkeit geht (vgl. Saengaramruang 2007). Speziell zur Landeskunde gibt es dort im Undergraduate-Programm nur zwei Kurse: „Introduction to German Civilization“ and „Present Day Germany“ (vgl. [http://www.arts.chula.ac.th/~west/German/BA\\_index.html](http://www.arts.chula.ac.th/~west/German/BA_index.html) [10. 5. 2010]). In neueren Curricula findet die Landeskunde mehr Berücksichtigung; und zwar als praktische Grundlage für künftige berufliche Aufgaben. Interkulturelle Perspektiven werden stärker einbezogen, wenn auch noch nicht systematisch). Das M.A.-Programm folgt dann der herkömmlichen Einteilung in Sprache, Literatur und Kultur, ergänzt durch zwei Veranstaltungen zur Einführung in die DaF-Didaktik. Dem Themenbereich Kultur sind fünf (von insgesamt 24) Veranstaltungen gewidmet: „Politics, society and culture in Germany“ I und II; „Seminar on special topics in German culture“; „German art, music and literature“ sowie „Germany after unification“ (Vgl. [http://www.academic.chula.ac.th/search/showprograms.asp?ID\\_Program=322320](http://www.academic.chula.ac.th/search/showprograms.asp?ID_Program=322320) [Online 19. 12. 2008]).

Dieses Beispiel belegt eine Auffassung, über die – zumal außerhalb Europas – weitgehend Konsens besteht: dass die fremde Kultur im DaF-Unterricht nur exemplarisch und tatsachenorientiert umrissen werden kann (s. oben 1.2). Aber selbst diese verkürzte Landeskunde stellt hohe Anforderungen an die Lehrenden. Handelt es sich um Ortskräfte, die vielleicht selber noch nie in einem deutschsprachigen Land waren, besteht die Gefahr einer Simplifizierung oder Stereotypisierung der fremden Kultur. Verlässt man sich bezüglich der Landeskunde auf ein Lehrwerk oder Materialien aus dem deutschsprachigen Raum, bleibt die Ausgangslage der Lerner unberücksichtigt. Beschränkt man sich auf reine Faktenvermittlung, wird „die Einführung (...) stärker an Mentalitäten ausgeprägter Zugänge (...) erschwert“ (Krumm 1996: 564). Diesen Problemen kann z. T. durch regionale Lehrwerke abgeholfen werden, wie sie in vielen Ländern entwickelt wurden. Auch das WWW mit seinen vielfältigen authentischen Informations- und Anschauungsmöglichkeiten kann den Landeskunde-Unterricht wesentlich bereichern.

## 2.2. Landeskunde als Hauptsäule der Germanistik

Im Verlauf der Diskussion um die Ausrichtung der Germanistik im nichtdeutschsprachigen Raum ist die Landeskunde immer mehr ins Zentrum fachkonzeptioneller Überlegungen gerückt. Dabei wurde ihr Geltungsbereich neu bestimmt. Verstand man unter Landeskunde zunächst „alle Bezüge auf die Gesellschaft(en), deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird“ (Buttjes 1995: 142), so umfasste sie nun auch alle Gesellschaft(en), denen die jeweiligen Fremdsprachenlerner und -lehrer angehören. Eine Auffassung, die mit Begriffen wie „Interkulturalität und (...) Alterität, (...) Interdisziplinarität, Lernerzentriertheit“ (Prokop 1996: 35) operiert und zusätzlich zu der fremden Kultur die jeweils eigene mit berücksichtigt wissen will, setzte sich immer mehr durch. Diese Besinnung auf die *eigene* Situation, die *eigene* Kultur, die *eigene* Identität im Vergleich mit oder in – produktiver – Opposition zu den deutschsprachigen Ländern ist

ein auffallender gemeinsamer Nenner dieses Diskurses (vgl. z. B. Batts 1993: 178; Hallet 2001: 113; Hohendahl 1996: 530; Prokop 1996: 35; insbesondere Wierlacher und Bogner (2003: 595–665, Kapitel 5). Daraus resultierte eine stark kulturvergleichende Tendenz, die eine Verschiebung von der Philologie zu interdisziplinären (überwiegend soziologisch-kulturwissenschaftlichen) Regionalstudien bewirkte. Was ehemals „Germanistik“ hieß, wurde in „German Studies“, „Deutschlandstudien“, „Deutsche Studien“, „Area Studies“, „Cultural Studies“ oder „European Studies“ umbenannt.

Diese Entwicklung tendierte dazu, die Geltungsbereichweite des Landeskundebegriffs ins Grenzenlose auszudehnen, wenn er u. a. sowohl „die Sozialisationsstruktur“ der Lerner als auch „typische Sozialisationsmuster“ und „die Kollektivgeschichte“ der Zielkultur(en) wie auch der Ausgangskultur(en) umfasst, und wenn alle diese Bereiche darüber hinaus „unbedingt der fächerübergreifenden, interdisziplinären und interfakultativen Ergänzung (...) nicht nur (...) durch Geschichte, Soziologie, Anthropologie etc., sondern auch durch Natur- und Technikwissenschaften“ bedürfen (vgl. Ramin 1989: 233–235). Man bezeichnete die Landeskunde deshalb als „(Un-)Fach“ (Schmidt 1977: 25), den Terminus als „Monsterbegriff“ (Ramin 1989: 231) und empfahl der Fremdsprachengermanistik „pragmatische Teillösungen“ (Weinrich 1980: 44) durch eine Verknüpfung der Landeskunde mit der Textlinguistik und der Literaturwissenschaft. Einen dieser beiden Wege sind zahlreiche Germanisten bzw. Institute in der Tat (zunächst) gegangen. Wichtige Anstöße gaben in diesem Zusammenhang Köhring und Schwerdtfeger (1976) und Schmidt (1977).

### 2.2.1. Interkulturell ausgerichtete Landeskunde-Konzepte

Die Realisierung des interkulturellen Ansatzes (vgl. Wierlacher und Bogner 2003) erfolgte am ausgeprägtesten in sog. *German-Studies*- oder *Cultural-Studies*-Programmen, die sich vielerorts etabliert haben, z. B. in Australien (vgl. Kretzenbacher 2004), Kanada (vgl. Prokop 1996), Südkorea und Japan (vgl. Duesberg 2006) sowie in den USA (vgl. Seeba 2003). Das früheste Modell dafür stammt interessanterweise aus einem nicht-deutschsprachigen Land Europas. Es wurde in den 1960er Jahren von Pierre Bertaux an der Sorbonne entwickelt; und zwar als „kritische Deutschlandkunde“, die nach dem Prinzip der „integrierten Pluridisziplinarität“ funktioniert: d. h., es lehren „nicht nur Literaturwissenschaftler als Germanisten, sondern auch jüngere deutschsprachige Historiker, Politologen, Wirtschaftswissenschaftler, Kunsthistoriker usw.“ (Witte 1976: 160–164). Diese „Pluridisziplinarität“ ist im außereuropäischen Ausland allerdings schwer zu realisieren, weil Nichtgermanisten, die ein anschließbares Fach kompetent in deutscher Sprache vertreten können, dort selten sind. Deshalb werden *German-Studies*-Programme oft nicht in deutscher Sprache angeboten. Trotzdem hat Bertaux' Modell international nachhaltig gewirkt, vor allem in den USA, wo es seit 1970 entsprechende Programme gibt (vgl. Lützel 1987: 679), aber z. B. auch in Kanada (vgl. Prokop 1996) und Australien (vgl. Kretzenbacher 2004).

Nach Lützel (1987: 679–680) sind die Deutschlandstudiengänge in den USA aus „einer Krisensituation an den amerikanischen Universitäten (...)“ seit Ende der 1960er Jahre hervorgegangen, „als das studentische Interesse an Fremdsprachen (...) merklich nachließ“; u. a. weil die sog. *language requirements* abgeschafft wurden (vgl. Hohendahl

1996: 528). Dies gilt – zeitversetzt – für viele entsprechende Entwicklungen in der Germanistik außerhalb Europas.

Interkulturell ausgerichtete *German-Studies*-Programme resultierten freilich nicht nur aus Krisensituationen. Auch – und vor allem – die interkulturelle Germanistik sowie textwissenschaftliche Ansätze, die in den 1970er Jahren den Leser in den Mittelpunkt des Interesses rückten (Rezeptionsästhetik und empirische Leserforschung), und die damit korrespondierende Übernahme erziehungswissenschaftlicher Kategorien wie Lernerorientierung (nach Robinsohn 1972) haben in diesem Zusammenhang nachhaltig gewirkt (vgl. auch Wierlacher 1980).

So ähnlich die Ausgangssituationen in den einzelnen Ländern auch gewesen sein mögen, so unterschiedlich waren die Maßnahmen, mit denen man darauf reagierte. Von der einfachen Zusammenlegung, z. T. ohne Programmänderungen, von Deutsch mit anderen Fremdsprachen zu „(Modern) Foreign Languages“ über Gruppierungen unter neuem Namen wie „Europe Studies“ und unter Hinzufügung entsprechender neuer Veranstaltungen zum bestehenden Programm bis zu völlig neu konzipierten *German-Studies*-Studiengängen mit interdisziplinärer Ausrichtung und eigenen akademischen Abschlüssen ist eine Vielfalt von Möglichkeiten nachzuweisen. Auch im engeren Bereich der Literaturwissenschaft haben sich neue Formen der interfachlichen Kooperation herausgebildet (vgl. Adolphs 1992). Entsprechend vielfältig sind die möglichen Abschlüsse (vgl. Prokop 1996: 34). Trotzdem gilt bis heute Lützelers kategorische Feststellung: „Eine Theorie von German Studies gibt es nicht“ (Lützeler 1987: 685).

### 2.2.2. Zur Kritik interkulturell ausgerichteter Landeskunde-Konzeptionen

Einwände begleiteten den interkulturellen Ansatz und die auf ihm fußenden Studiengänge von Anfang an. Sie richteten sich einerseits gegen die Betonung der *Unterschiede* zwischen den Kulturen, durch die das Gemeinsame und Verbindende verdeckt werde, andererseits gegen die *Art* der Unterscheidung, die das Fremde dem Eigenen subsumiere (vgl. Simo 1987: 696–697). Zumal die Ineinssetzung von „Kultur“ mit „Nation“ oder „Sprache“ wird mit der Begründung abgelehnt, die meisten Menschen seien heute – infolge von „Migrationsprozessen sowie von weltweiten (...) Kommunikationssystemen (...) und von ökonomischen Interdependenzen“ – transkulturell geprägt, ja „kulturelle Mischlinge“. Deshalb könne man nicht mehr von der „Existenz klar unterschiedener, in sich homogener Kulturen“ ausgehen, sondern müsse „auf ein vielmaschiges und inklusives, nicht auf ein separatistisches und exklusives Verständnis von Kultur“ abzielen (Welsch 1995: 40–43). Schon 1980 hatte Bausinger (1980: 61) festgestellt, dass „wesentliche Muster (...) der Kultur längst übernational geworden“ seien; und Baumgratz und Neumann (1980: 165–167) wollten entsprechend *transnationale* statt interkultureller Kommunikationsfähigkeit zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts erhoben wissen. Auch Kelletat und Siegel (1990: 191) plädierten dafür, „den zu engen Begriff ‚interkulturell‘ durch ‚transkulturell‘ zu ersetzen“. Der Begriff „Transkulturalität“ kennzeichnet somit die „Hybridisierung“ heutiger Kulturen, in der die herkömmliche Kategorisierung „Eigenes“ und „Fremdes“ nicht mehr trennscharf ist (vgl. Eckerth und Wendt 2003: 11–12) und globale und kulturübergreifende Phänomene und Fragestellungen von großer Bedeutung sind (vgl. Hallet 2001: 117–120). Eine „xenologisch-transkulturelle, vergleichende wissenschaftliche Landeskunde“ stellte – auf der Basis dieses Konzepts – Wormer (2004: 5) vor, deren Untersuchungsgegenstände zivilisatorisch-kulturelle Handlungen, Phänomene

und Strukturen sind, die sich in Texten und Bildern aller Art manifestieren (vgl. Altmayer 2004a: 7). In diesem Rahmen wird dem Verfahren der (kulturwissenschaftlichen) Textanalyse, die konzeptuell und methodisch auf Hermeneutik, Handlungstheorie und Semiotik Bezug nimmt (vgl. Wormer 2007: 10), große Bedeutung beigemessen. Altmayer (2004b) hat die Konzepte und Methoden der kulturwissenschaftlichen Textanalyse in die Forschungspraxis umgesetzt und die Ergebnisse ausführlich dokumentiert.

Der transkulturelle Ansatz hebt allerdings deutlich auf Situationen ab, wie sie besonders in Europa und im nordamerikanischen Raum bestehen. Es kann daher nicht verwundern, dass das Konzept der Transkulturalität bislang wenig Verbreitung gefunden hat. Für die Länder der Dritten Welt kann es allenfalls eine zukunftsweisende Funktion beanspruchen, auch bezüglich der Implementierung und evtl. Adaptierung des Ansatzes an die Gegebenheiten im jeweiligen Kulturkreis. Außerdem scheint es „nach den neuesten empirischen Untersuchungen (...) fraglich (...), ob Mobilität, direkter Kontakt und globale Mediendurchdringung zu einem besseren Verständnis anderer Menschen führt“ (Bolten 2006: 12–13). Der Ertrag des transkulturellen Ansatzes für die Fremdsprachenphilologien besteht insbesondere in der Erkenntnis, dass es „unterschiedliche Grade von Vertrautheit und Fremdheit zwischen den Kulturen und damit auch unterschiedliche Grade von Verstehensmöglichkeiten“ gibt (Epp 1989: 109).

### 3. Fazit und Ausblick

Festgehalten werden kann, dass interkulturell geprägte *German-Studies*-Programme, in denen die Landeskunde im Zentrum steht, in der außereuropäischen Germanistik weiterhin etabliert sind und dass die Landeskunde als Kernbereich solcher Programme weiterhin an Bedeutung gewinnt. Die Probleme, die der Landeskunde seit eh und je anhaften, sind damit freilich nicht gelöst worden: „Die Inhalte des (...) landeskundlichen Lernens sind diffus (...); die Ziele (...) weitgehend unklar, an interkultureller Verständigung orientierte Zielsetzungen stehen gleichberechtigt neben rein faktenorientierten Konzepten; von einer praxisnahen und wissenschaftsbasierten Ausbildung der für die Landeskunde zuständigen Lehrkräfte kann nicht die Rede sein, der in der Landeskunde-Diskussion immer schon beklagte Dilettantismus ist nach wie vor die Regel“ (Altmayer 2004a: 1). Umso mehr ist zu hoffen, dass Fandrych (2006: 77) Recht behalten wird, wenn er konstatiert: „In den deutschsprachigen wie nichtdeutschsprachigen Ländern entwickelt sich die Germanistik (...) zu einem (auch) kontrastiv, interdisziplinär und pluralistisch angelegten Fach. Es ist zu hoffen, dass sich die Germanistik insgesamt deutlich stärker in diese Richtung weiterentwickelt (...). Die Unterscheidung in eine „Inlands-“ und eine „Auslandsgermanistik“ wird umso obsoleter, je weiter diese Entwicklung fortschreitet.“

### 4. Literatur in Auswahl

Adolphs, Dieter W.

- 1992 Neue Wege des Deutschstudiums in den USA. Zur Beteiligung interkultureller Germanistik an einem fächerübergreifenden Modell zum Studium fremdsprachlicher Literatur. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18: 108–119.

- Altmayer, Claus  
2004a ‚Cultural Studies‘ – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(3). (Online).
- Altmayer, Claus  
2004b *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Batts, Michael S.  
1993 Fremdsprachenphilologie und ‚Nationalphilologie‘ in einer multikulturellen Gesellschaft. Das Beispiel Kanada. In: Bernd Thum und Gonthier-Louis Fink (Hg.), *Praxis interkultureller Germanistik: Forschung – Bildung – Politik. Beiträge zum II. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*, 177–179. Straßburg 1991. München: iudicium.
- Baumgratz, Gisela und Wolfgang Neumann  
1980 Der Stellenwert des Vergleichs im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6: 161–180.
- Bausinger, Hermann  
1980 Zur Problematik des Kulturbegriffs. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, 57–69. Bd. 1. München: Fink.
- Bertaux, Pierre  
1975 ‚Germanistik‘ und ‚germanisme‘. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1: 1–6.
- Bolten, Jürgen  
2006 Die Entwicklung von Nationalstereotypen im Globalisierungsprozess. Hypothesen zum Auftakt einer international durchgeführten Langzeituntersuchung zu Veränderungen des Deutschlandbildes bei Studierenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3). (Online).
- Buttjes, Dieter  
1995 Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 142–149. Tübingen und Basel: Francke (3. Aufl.).
- Duesberg, Peter  
2006 DaF International. Internationale Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder. *Info DaF* 33(5): 411–437.
- Eckerth, Johannes und Michael Wendt  
2003 Brauchen wir einen inter- und transkulturellen Fremdsprachenunterricht? In: Johannes Eckerth und Michael Wendt (Hg.), *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, 9–21. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Epp, Rainer  
1989 Eine Schneise ins Gestrüpp der Kulturen? Über Doppelkompetenz, transkulturelle Konstanten und den Transfer fremdkultureller hermeneutischer Entwürfe. In: Peter Zimmermann (Hg.), *„Interkulturelle Germanistik“*. *Dialog der Kulturen auf Deutsch?* 101–112. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fabricius-Hansen, Cathrine  
2006 Auslandsgermanistik – Germanistik im Ausland? *Deutsch als Fremdsprache* 43(2): 67–70.
- Fandrych, Christian  
2006 Germanistik – pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär. *Deutsch als Fremdsprache* 43(2): 70–78.
- Ganeshan, Vridhagiri  
1991 Zur Forschungslage der indischen Germanistik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17: 335–354.

- Grucza, Franciszek  
2006 Zur Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen Inlandsgermanistik und Auslandsgermanistik. *Deutsch als Fremdsprache* 43(4): 195–206.
- Hallet, Wolfgang  
2001 *Interplay* der Kulturen: Fremdsprachenunterricht als ‚hybrider Raum‘. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Textdidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12(1): 103–130.
- Helbig, Gerhard  
2005 Auslandsgermanistik versus Inlandsgermanistik? *Deutsch als Fremdsprache* 42(1): 4–10.
- Hohendahl, Peter Uwe  
1996 Germanistik in den Vereinigten Staaten: Eine Disziplin im Umbruch. *Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge* VI(3): 527–535.
- Kelletat, Andreas F. und Holger Siegel  
1990 Aspekte transkulturellen kommunikativen Handelns. Zur Dichotomie von Fremdem und Eigenem im tripolaren Ansatz. *Info DaF* 17(2): 190–192.
- Köhring, Klaus Heinrich und Inge Christine Schwerdtfeger  
1976 Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt. *Linguistik und Didaktik* 25: 55–80.
- Kretzenbacher, Heinz L.  
2004 „Inter-, multi-, trans-, global- ...“? Wissenschaftsbasierte Landeskunde gegen Ende des nationalen Kulturkonzepts und der Belehrungskulturen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(3). (Online).
- Krumm, Hans-Jürgen  
1996 Was kann das Fach Deutsch Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung (nicht) beitragen. *Info DaF* 23(5): 523–540.
- Kussler, Rainer  
2001 Landeskunde in der außereuropäischen Auslandsgermanistik. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1323–1333. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2.) Berlin/New York: De Gruyter.
- Kussler, Rainer  
2003 Darstellung fremder Kulturen durch Sprachlernsoftware – Entwicklung und gegenwärtiger Stand. In: Alois Wierlacher und Bogner, Andrea (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 425–432. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Lützel, Paul Michael  
1987 German Studies in den USA. Zur Theorie und Praxis eines interdisziplinären Studiengangs. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik*, 679–691. München: iudicium.
- Petkov, Pavel  
2005 Zur Gegenstandsbestimmung des Universitätsfaches Germanistik/Deutsch als Fremdsprache in einem deutschsprachigen und einem nicht deutschsprachigen Land. *Deutsch als Fremdsprache* 42(2): 67–73.
- Prokop, Manfred  
1996 „Deutschland-Studien“ in Kanada: Geschichte und Perspektiven. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 29(1): 29–36.
- Ramin, Andreas  
1989 Landeskunde im Rahmen interkultureller Germanistik. *Info DaF* 16(2): 228–243.
- Robinson, Saul B.  
1972 *Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. 4. Aufl. Darmstadt: Luchterhand.
- Schmidt, Siegfried J.  
1977 Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 3: 25–32.

- Saengaramruang, Wanna  
 2007 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Thailand: früher, heute und morgen. *Info-DaF* 34(4): 341–372.
- Seeba, Hinrich C.  
 2003 Interkulturelle German Studies in den USA. In: Alois Wierlacher und Bogner, Andrea (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 660–665. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Simo, David  
 1987 Germanistik und Selbstfindung. Zur Dialektik Fremdverstehen – Selbstverstehen. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik*, 693–700. München: iudicium.
- Sitta, Horst  
 2004 Inlandsgermanistik – Auslandsgermanistik. Was für einen Sinn hat eine solche Unterscheidung? *Deutsch als Fremdsprache* 41(4): 195–198.
- Stoljar, Margaret  
 1993 Der lange Marsch der *European Studies*. Australische interdisziplinäre Studien zu den deutschsprachigen Ländern im Kontext der europäischen Kulturen. In: Bernd Thum und Gonthier-Louis Fink (Hg.), *Praxis interkultureller Germanistik: Forschung – Bildung – Politik. Beiträge zum II. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*, 385–391. Straßburg 1991. München: iudicium.
- Sturm, Dietrich  
 1987 Deutsch als Fremdsprache im Ausland. In: Dietrich Sturm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen*, 11–25. München: Hueber.
- Weinrich, Harald  
 1980 Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, 29–45. Bd. 1. München: Fink
- Welsch, Wolfgang  
 1995 Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. *Zeitschrift für Kultur-austausch* 45(1): 39–44.
- Wierlacher, Alois  
 1980 Deutsch als Fremdsprache. Zum Paradigmawechsel internationaler Germanistik. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, 9–27. Bd. 1. München: Fink.
- Wierlacher, Alois  
 2003 Landeskunde als Landesstudien. In: Alois Wierlacher und Bogner, Andrea (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 504–513. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Wierlacher, Alois und Bogner, Andrea (Hg.)  
 2003 *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Witte, Bernd  
 1976 Kritische Deutschlandkunde. Ein Beitrag der Universität Paris III (Asnières) zu Theorie und Praxis der kulturwissenschaftlichen Germanistik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 2: 158–170.
- Wormer, Jörg  
 2004 Landeskunde – eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(3). (Online).
- Wormer, Jörg  
 2007 Transkulturelle Kompetenz und Landeskunde. Chancen der deutschen Sprache im 21. Jahrhundert – aufgezeigt am Beispiel einer wissenschaftlichen Landeskunde. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(2). (Online).

Rainer Kussler, Stellenbosch (Südafrika)  
 Noraseth Kaewwipat, Bangkok (Thailand)