

Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung

Roswitha Reinbothe

In Landeskunde geht es um die Kenntnis und das Verständnis für ein fremdes Land. Ausländischen Schülern und Studenten, die Deutsch als Fremdsprache lernen, sind die Verhältnisse in Deutschland weitgehend fremd. Wollen sie die deutsche Sprache nicht als abstraktes Regelsystem lernen, sondern in ihrem Bezug auf die Gesellschaft, in der sie gesprochen wird, wollen sie nicht nur sprachliche Fertigkeiten erwerben, sondern auch die Bedeutungen verstehen, die der Sprache in ihrem gesellschaftlichen Verwendungszusammenhang zugewiesen sind, dann stellt sich für einen Deutschlehrer die Frage, wie er diese gesellschaftlichen Verhältnisse ausländischen Lernenden nahebringen kann – nicht als Modell, sondern als konkrete, durchaus widersprüchliche Realität. Diese Frage stellt sich um so mehr, wenn der Unterricht nicht in Deutschland, sondern im Ausland stattfindet und die Lernenden Deutschland nicht aus eigener Anschauung kennen.

Da sich die Ausbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache noch viel mehr als bisher an der Unterrichtspraxis

orientieren muß¹, will dieser Beitrag zur Auseinandersetzung damit anregen, wie in der Deutschlehrerausbildung an deutschen Universitäten Studenten auf eine landeskundliche Vermittlungsarbeiten im Deutschunterricht sinnvoll vorbereitet werden können.

Der Sprachwissenschaftler Harald Weinrich bezeichnet in seinem Aufsatz »Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache« Landeskunde neben Linguistik und Literaturwissenschaft als die dritte Komponente des Faches. Er weist zwar der Linguistik die Hauptrolle zu, verzichtet jedoch nicht darauf, auch an die Landeskunde wissenschaftliche Ansprüche zu stellen, wenngleich er einräumen muß, daß es »keine glatte und wissenschaftstheoretisch rundum befriedigende Lösung« für das »Problem Landeskunde« gibt (Weinrich 1980: 42). An diesem Problem hat sich bis heute freilich wenig geändert. Während an einigen ausländischen Universitäten Landeskunde im Rahmen von »German Studies« (Großbritannien, USA) oder »Civilisation Allemande« (Frankreich) längst institutionell etabliert ist, ist sie an deutschen

¹ Dies wurde auch auf der Fachtagung, die der Fachverband Deutsch als Fremdsprache 1993 zum Thema »Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrern« durchführte, nachdrücklich gefordert (Albers 1995: 2).

Universitäten in allen Studiengängen »Deutsch als Fremdsprache« zwar vertreten, aber, so stellt der Fachverband Deutsch als Fremdsprache auf seiner Jahrestagung 1995 fest, eine »dominant *landeskundliche Ausrichtung*« ist unter anderem »wegen der ungeklärten wissenschaftssystematischen Position der Landeskunde« nicht zu finden (*Info DaF* 1995: 691).

Diese ungeklärte Position der Landeskunde an deutschen Universitäten ist auf verschiedene Gründe zurückzuführen. Ein Grund mag sicherlich darin liegen, daß Landeskunde nicht einfach aus den Sprach- und Literaturwissenschaften heraus entwickelt werden kann, sondern sich auch auf andere Disziplinen, nämlich die Sozial-, Politik- und Geschichtswissenschaften, stützen muß. Aus dieser »Komplexität« der Landeskunde – welche Wissenschaft ist nicht komplex? – kann jedoch nicht gleich der Schluß gezogen werden, Landeskunde sei eben nicht wissenschaftlich zu begründen (vgl. dagegen Picht 1994: 333f.). Dennoch ist zu beobachten, wie das interdisziplinäre Verständnis der Landeskunde und das Bemühen um deren theoretische Fundierung häufig dadurch unterlaufen werden, daß einige Sprach- und Literaturwissenschaftler, die sich auf das neue Fach Deutsch als Fremdsprache eingelassen haben, sich in diesem Zusammenhang auch über Landeskunde äußern, ohne über eine zusätzliche sozial-, politik- oder geschichtswissenschaftliche Qualifikation zu verfügen oder diese wenigstens für erforderlich zu halten. So ist es wohl auch zu erklären, daß bis heute der Schrecken vor einem »(Un)-Fach« Landeskunde (Schmidt 1980: 289), einem »Alpträum« (Krusche 1989: 13) oder einem »hemmungslosen Dilettantismus« (Delmas/Vorderwülbecke 1989: 176) herumgeistert, während man auf der anderen Seite einfach auf die »Bezugswissenschaften« verweist oder aber Landeskun-

de auf ein »Sammelsurium von Alltags- und Bildungswissen« (Glück 1989: 71) zusammenstreicht.

Eine derartige Reduktion der Landeskunde zeigt sich insbesondere dort, wo man darüber befindet, daß Landeskunde nicht als eigenständiges Fachgebiet zu gelten habe, sondern lediglich als »Kontextwissen« (Schmidt 1980: 289) zum Sprach- oder Literaturunterricht zuzulassen sei, wobei allerdings die Vorstellungen über Art und Umfang dieses »Kontextwissens« auch noch weit auseinandergehen.

So wird im Rahmen eines eher pragmatisch und kommunikativ orientierten Sprachunterrichts, der sich in erster Linie an Ausländer in Deutschland richtet, Landeskunde vor allem als Vermittlung von »Alltagswissen« verstanden und vorwiegend in den Dienst der Überwindung von Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten bei der sprachlichen »Bewältigung von Alltagssituationen« gestellt. Auf diese Funktion reduziert, dienen die in den Sprachunterricht integrierten landeskundlichen Informationen zuallererst dem Zweck, den Lernenden »situationsbezogenes Handeln« in der fremden Gesellschaft zu erleichtern und dazu ihre »Kommunikationsfähigkeit« zu fördern und »Selbstbehauptungstechniken« zu entwickeln (Delmas/Vorderwülbecke 1989: 177f., 188) oder, anders ausgedrückt, ihnen die »soziokulturellen Normen« transparent zu machen und dadurch eine »erfolgreiche verbale Interaktion im fremdkulturellen Kontext« zu ermöglichen (Latour 1989: 86). Bernd Latour, der darin die »Hauptaufgabe« der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht erblickt, scheint dagegen geographische und politische Kenntnisse für eher nebensächlich oder gar überflüssig zu halten. Denn, so argumentiert er, »die Flüsse und Mittelgebirge von Deutschland sowie die Rolle des Präsi-

denten der Bundesrepublik (im Gegensatz etwa zu dem Frankreichs und der USA) tragen weniger zur Bewältigung von Alltagssituationen bei als die Kenntnis der Tagesabläufe von Bewohnern deutschsprachiger Länder und die Rolle, die Essen und Trinken für sie spielen« (Latour 1989: 86). Eine derart auf alltägliche Verrichtungen und Konventionen zusammengeschrumpfte Landeskunde hat auch in viele Sprachlehrwerke Eingang gefunden, und es ist wohl bezeichnend, daß Latours Ausführungen zur Landeskunde in diesem Zusammenhang stehen. So wichtig es zweifellos ist, im Deutschunterricht für Ausländer auf bestimmte Situationen und Kommunikationsformen des Alltagslebens einzugehen, insbesondere dann, wenn es darum geht, die Anpassung an deutsche Lebensverhältnisse zu erleichtern¹, so ist jedoch einer Landeskunde, die darauf verzichtet, reflektierte Kenntnisse über gesellschaftliche und politische Zusammenhänge, in die alltägliche Erfahrungen eingebettet sind, zu vermitteln und zur kritischen Auseinandersetzung damit anzuregen, eine wesentliche Grundlage entzogen. Darin, daß häufig die Vermittlung weiterreichender landeskundlicher Kenntnisse vernachlässigt wird, scheint mir auch eine Geringschätzung der Informationsbedürfnisse und Bildungsinteressen von Ausländern zu liegen, denen nicht nur daran gelegen ist, sich im deutschen Alltag zurechtzufinden. Außerdem sollte bedacht werden, daß eine Aneinanderreihung nur oberflächlich beschriebener Sachverhalte und Banalitäten in intellektueller Hinsicht eben auch gähnende Langeweile erzeugen kann. Eine wissenschaftliche Begründung der Landeskunde ist aus der bloßen Beobachtung und

Beschreibung einer Vielzahl von Kommunikationssituationen jedenfalls nicht abzuleiten.

Eine weitere, ebenfalls zu diskutierende Landeskundeversion findet sich in den »ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht«, die 1988/90 von Vertretern der Deutschlehrerverbände aus Österreich, der BRD, der Schweiz und der damals noch bestehenden DDR gemeinsam formuliert wurden. Auch hier wird Landeskunde vor allem als »integrierter Bestandteil des Sprachunterrichts« (61) definiert und ihre fachliche Eigenständigkeit bestritten, wobei allerdings unklar ist, was mit der Formulierung »Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip« eigentlich gemeint ist. Ohnehin gewinnt man den Eindruck, daß diese Thesen – offensichtlich ein ausgehandelter Kompromiß – ungenau und widersprüchlich formuliert sind. Einerseits wird mehrfach auf die Bedeutung landeskundlicher Informationen hingewiesen, andererseits aber wird ausdrücklich betont, daß es nicht primär um Informationen gehe, sondern allgemein um »Sensibilisierung« und die »Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen« (60), ohne näher auszuführen, was eigentlich darunter zu verstehen ist, und auf den Zusammenhang der verschiedenen Komponenten einzugehen. Inhalte oder Themen werden ohnehin so gut wie gar nicht erwähnt. Was jedoch das »Problem Landeskunde« zusätzlich kompliziert, ist die Vorstellung, nach der Landeskunde – ausgehend von der gemeinsamen deutschen Sprache – auf alle deutschsprachigen Länder, den sogenannten »deutschsprachigen Raum«, ausgedehnt werden soll. Doch auch hier wird nichts dazu gesagt, wie denn in einer

¹ Hier spielt die Diskussion über die Integration von Arbeitsimmigranten und ihren Familien eine wichtige Rolle.

derart ausgedehnten *Länderkunde* die recht unterschiedlichen Verhältnisse in den einzelnen Ländern und deren Geschichte zu behandeln und von Lernenden überhaupt zu erfassen sind. Sicherlich muß man sich vergegenwärtigen, daß es vermutlich das vorrangige (politische) Ziel dieser Thesen war, über die Grenzen der damals noch existierenden unterschiedlichen Gesellschaftssysteme hinweg auch in der landeskundlichen Arbeit auf eine gewisse Öffnung und gegenseitige Berücksichtigung der verschiedenen Gesellschaften hinzuwirken. Auf der anderen Seite hat aber eine solche Erweiterung der Landeskunde gerade auch dazu beigetragen, deren systematische Begründung eher zu erschweren. Angesichts des sowieso schon weiten Feldes der Landeskunde, auf dem auch die unterschiedlichen Entwicklungen in einem Land zu berücksichtigen sind – wie z. B. in Deutschland die Geschichte der BRD und der DDR oder in der Schweiz die verschiedenen Sprachgebiete –, ist demgegenüber zu überlegen, ob es nicht realistisch und zweckmäßig ist, Landeskunde *exemplarisch* auf *ein* Land zu konzentrieren und die jeweilige Auswahl nach dem Studien- oder Unterrichtsort, den besonderen Interessen der Lernenden, der Qualifikation der Lehrenden und dem jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Kontext literarischer Texte und thematischer Fragestellungen zu richten. Natürlich heißt das nicht, daß nicht auch auf die anderen deutschsprachigen Länder eingegangen, Verbindungen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet sowie Informationen und Erfahrungen ausgetauscht werden sollten. Doch abgesehen davon, daß hier auch der europäische Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt, sollte man darüber hinaus nicht aus den Augen verlieren, daß für den Lehrer gerade im Landeskundeunterricht die zusätzliche Kenntnis desjenigen Landes, aus

dem die Deutschlernenden kommen, von grundlegender Bedeutung ist. Ein anderer Aspekt der Verbindung von Landeskunde und Spracherwerb zeigt sich in Projekten einer »erlebten« oder »entdeckenden« Landeskunde. Dieser Form der Landeskunde, die freilich am besten »vor Ort«, in dem Land der Sprache, die man lernt, realisiert werden kann, haben sich in den letzten Jahren unter anderem das Goethe-Institut, insbesondere in Fortbildungsveranstaltungen für ausländische Deutschlehrer, sowie einzelne Volkshochschulen zugewandt (vgl. Müller 1996; Szarmach-Skaza/Kotowska 1988; *Entdeckende Landeskunde* 1989). Einige dieser »Projekte« erwecken jedoch den Anschein, als ginge es hauptsächlich nur darum, unter dem neuen Etikett der »erlebten Landeskunde« auf allseits bekannte Erfahrungen zurückzugreifen: daß man nämlich die fremde Sprache am besten lernen kann, wenn man neben dem Sprachunterricht sich in dem betreffenden Ausland, in dem die Sprache gesprochen wird, aufhält und sich dort so oft wie möglich mit Muttersprachlern trifft, um mit ihnen in ihrer Sprache zu sprechen und dabei auch mehr über ihr Land zu erfahren. Während es naheliegt, daß ein vielseitiges Begegnungs- und Besichtigungsprogramm solche Erfahrungen sehr bereichern kann, ist jedoch in manchen »Projekten« festzustellen, daß bei solchen Unternehmungen gerade die mühsame landeskundliche und sprachliche (Vor- und Nach-) Arbeit, deren es bedarf, um die gesellschaftlichen Verhältnisse eines fremden Landes dabei tatsächlich besser kennenzulernen und zu verstehen, allzu leicht aus dem Blickfeld gerät. So scheint es nach einem Landeskundebuch des Deutschen Volkshochschulverbandes, das ausdrücklich für eine Alternative zur Vermittlung von Faktenwissen im Fremdsprachenunterricht wirbt und einer »neuen Erlebnisdimension« das Wort redet, in

der sich Landeskunde »ereignet«, sehr einfach zu sein, ein fremdes Land kennenzulernen: Man braucht nur in eine bestimmte Stadt dieses Landes zu reisen. Eine Stadt, so heißt es, ist »eine überschaubare soziale Einheit«, die jedem Fremden durch die Begegnung mit »Menschen« vertraut werden kann:

»In diesen Städten beginnen die Entdeckungsreisen ins andere Land, auf denen die Reisenden inzwischen Vertrautes wiederfinden, Übertragbares, vielleicht nach und nach als für das gesamte Land gültig Erkanntes, aber auch bei jeder Reise – hoffentlich – wieder Neues, anderes, Fremdes, und ganz langsam wächst ein differenziertes Verständnis für das jeweilige Land« (*Entdeckende Landeskunde* 1989: 11, 40).¹

Sind Städte denn »überschaubare soziale Einheiten«? Braucht man nur darauf zu warten, daß schon wie von selbst, ohne besondere Anstrengung, bei dem Aufenthalt in einer fremden Stadt langsam »ein differenziertes Verständnis für das jeweilige Land« heranwächst? Wozu braucht man dann noch Landeskunde?

Eine Überbewertung unreflektierter Wahrnehmung scheint mir auch das »lernerorientierte, interkulturelle Konzept der Landeskundedidaktik« aufzuweisen, das Gerhard Neuner 1993 auf einer von ihm geleiteten Tagung »Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht« vorgetragen hat. Auch hier wird – bezogen auf den Deutschunterricht in Ländern Mittel- und Osteuropas – das Studium der realen Verhältnisse Deutschlands sowie des Landes, aus dem die Lernenden kommen, eher geringgeschätzt, während die subjektiven Erlebnisse alles dominieren »dürfen«. Schon die Formulierung des Tagungsthemas gibt die Richtung der

Überlegungen an: Neuner, der hier Landeskunde auf eine »alltagsorientierte Leutekunde« beschränkt (Neuner 1994: 33), geht es im Landeskundeunterricht ausdrücklich »nicht um die Vermittlung eines »objektiven Sachverhalts«. Vielmehr legt er Wert auf das »*Reden über Wahrnehmungen*« und »*Bilder*« (34f.), ohne ausreichend zu berücksichtigen, daß Wahrnehmungsweisen und Bilder nicht nur (subjektiv) individuell, sondern auch (objektiv) historisch und gesellschaftlich geprägt sind – durchaus widersprüchlich und nicht auf eine »kollektive Mentalität« (29) fixiert, wie Neuner meint – und in ihrem Bezug auf die »objektiven Sachverhalte« von den Lernenden gerade zu reflektieren und von einem Lehrer reflektierend zu vermitteln sind. Statt dessen aber wird diese intellektuelle Leistung sowohl des Lernenden als auch des Lehrers hier weitgehend ausgebündet; es wird mehr oder weniger dem Deutschnierenden selbst überlassen, sein subjektiv gefärbtes »Bild«, die »*bewußte Entfaltung* des inneren Erlebnisses der fremden Welt« in das »Mosaik« »übergreifende(r) Welterfahrung« aufzulösen, ohne zu bedenken, daß solche Bilder und »inneren Erlebnisse« allerdings mit allerlei Vorurteilen behaftet und verzerrt sein können, und das um so mehr, je weniger sie an der objektiven Realität, an sachlichen Inhalten sich orientieren und abarbeiten können. Doch indem Neuner von den konkreten Tatsachen gerade abschweift, kann ihm als allgemeines, aber auch nichtssagendes Ziel des Landeskundeunterrichts »die Ausweitung und Differenzierung vorhandener Strukturen von Weltwissen und Welterfahrung in der Begegnung mit der fremden Welt« (Neuner 1994: 34f.) vorschweben. Allerdings ver-

1 Dieses Buch wurde für Leiter von Kursen im sogenannten »Nachzertifikatsbereich« Englisch und Französisch erstellt.

schwinden in dieser recht verschwommenen und inhaltsleeren Vorstellung die realen Gegensätze und Konflikte in und zwischen unterschiedlichen Gesellschaften und die damit verbundenen Denk- und Wahrnehmungsweisen; so kann die von Neuner anvisierte »Lernerzentriertheit« problemlos zu vielfältiger Beliebigkeit und beliebiger Vielfalt ausufern. Über die mühevolle Arbeit des Lehrers, die mit den kulturellen Differenzen verknüpften Verstehens- und Vermittlungsprobleme aufzuspüren und die Lernenden an ein Verständnis des für sie fremden Landes heranzuführen, braucht man sich dann allerdings keine Gedanken mehr zu machen. Hier aber müßte ein ernstgemeintes »lernerorientiertes, interkulturelles Konzept der Landeskundedidaktik« eigentlich ansetzen.

Doch statt die Vermittlung von Faktenwissen, Bedeutungen, Erfahrungen und Reflexionen unter vergleichenden kulturosoziologischen und historischen Fragestellungen zu diskutieren, scheint sich in letzter Zeit eher die Tendenz zu verstärken, Erlebnisse und Bilder, Fremheitserfahrungen, Empathie und »Wahrnehmungstraining« (Krumm 1994: 122) sowie allgemein Sensibilisierung für fremde Kulturen und Toleranz in den Vordergrund der Überlegungen zu stellen. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den tatsächlichen kulturellen Unterschieden und Konflikten und die damit verbundenen Probleme und Möglichkeiten der Verständigung und des Verstehens rücken dadurch eher in den Hintergrund.

Im übrigen spielt nicht zufällig in den bisher diskutierten Vorstellungen über Landeskunde, in denen der Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge wenig Bedeutung beigemessen wird, Literatur so gut wie keine Rolle. Das Verhältnis

von Literatur und Landeskunde und die Integration der Landeskunde in den Literaturunterricht ist dagegen separat an anderer Stelle kontrovers diskutiert worden. So hat Siegfried J. Schmidt (1980) das Konzept einer »instrumentalen« Unterordnung der Landeskunde unter Linguistik und Literaturwissenschaft sowie den Sprach- und Literaturunterricht vertreten und dabei Landeskunde auf eine »Menge« zusammenhanglosen enzyklopädischen »Kontextwissens« reduziert, das eben, je nachdem, um welchen Text und welche Textarbeit es sich gerade handelt, ad hoc abgerufen werden kann. Infolgedessen lehnt Schmidt auch die fachliche Eigenständigkeit der Landeskunde strikt ab und läßt sich auf eine Diskussion landeskundlicher Inhalte und Methoden erst gar nicht ein. Robert Picht (1980) und, in Anlehnung an diesen, Rainer Epp (1992) haben Schmidts Position überzeugend kritisiert und dieser eine sozialwissenschaftlich orientierte Landeskunde entgegengesetzt, die den historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem ein literarischer Text steht, auf den er sich bezieht und den er zugleich erhellt, erst verständlich machen kann.¹ Allerdings ist für Picht eine solche mit literarischen Texten verbundene Landeskunde nur unter wechselnden Fragestellungen und Themen, dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand entsprechend, in einzelnen interdisziplinären »Projekten« zu realisieren, während er eine »allgemeinverbindliche Definition von Landeskunde, sei es nun als Kontextwissen oder als dogmatische Festlegung eines sozialwissenschaftlichen Themenkanons«, zurückweist (Picht 1980: 285). Angesichts dieser von Picht vertretenen Position ist jedoch zu fragen, ob es nicht erforderlich ist, auf einer umfassenderen Grundlage, als

¹ Zum Verhältnis von Landeskunde und Literatur vgl. auch Gerald Stieg 1980.

Picht sie hier vorschwebt, Landeskunde wissenschaftlich zu definieren, zumal sie nicht bloß auf »Kontextwissen« zu begrenzen ist und eine Erörterung der Kriterien für die Auswahl und Behandlung landeskundlicher Themen nicht zwangsläufig in einen »dogmatisch festgelegten Kanon« münden muß. Während Picht zwar betont, daß es notwendig und durchaus möglich ist, sich als Sprach- und Literaturwissenschaftler in die jeweils relevanten methodischen Ansätze der »Nachbarwissenschaften« einzuarbeiten, scheint für ihn jedoch eine wissenschaftliche Bestimmung der Landeskunde überhaupt erst dann in Betracht zu kommen, wenn ausgewählte Landeskunde-Projekte, die auch die Perspektive des Auslands berücksichtigen, exemplarisch durchgeführt und so »die wichtigsten Themenfelder und Forschungsergebnisse nach und nach für die Projektarbeit erschlossen werden könnten« (Picht 1980: 286). Hier fragt sich allerdings, wie denn solche Projekte, noch dazu »in einer gezielten Strategie«, wie Picht vorschlägt (ebd.), konzipiert, durchgeführt und ausgewertet werden können, ohne doch wenigstens bestimmte – wenn auch vorläufige und ständig zu überprüfende – theoretische Vorstellungen davon zu haben, unter welchen Fragestellungen und nach welchen Methoden man dabei überhaupt vorgehen will.

Grundsätzlich ist jedenfalls davon auszugehen, daß sich Landeskunde nicht nur auf Kontextwissen im Sprach- und Literaturunterricht beschränkt und die Kenntnis und das Verständnis für ein fremdes Land sich nicht allein in sprachlicher Verständigung erschöpfen. Vielmehr handelt es sich um eine enge wechselseitige Beziehung zwischen Sprache, Literatur und Landeskunde. Da Sprache als »soziales Faktum« (Saussure) mit den anderen sozialen Tatsachen aufs engste verknüpft ist, sich also auf die Realität

des Landes bezieht, in dem sie gesprochen wird, dient Landeskunde immer auch der Förderung des Sprachverständnisses und, darauf aufbauend, auch des Literaturverständnisses, wie umgekehrt die Kenntnis der Sprache und Literatur des jeweiligen Landes dessen Verständnis fördert. Schon bei den Wortbedeutungen fängt im Sprach- und Literaturunterricht landeskundliches Lernen und im Landeskundeunterricht sprachliches Lernen an. Dieser enge Zusammenhang zwischen Sprache, Literatur und Landeskunde muß im Fremdsprachenunterricht ständig beachtet werden, ohne die Eigenständigkeit eines dieser Bereiche aufzuheben.

Im folgenden sollen vier grundlegende, miteinander verknüpfte Aspekte der Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung – bezogen auf Deutschland – skizziert werden:

1.

Gegenstand der Landeskunde sind die geographischen, ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Verhältnisse in Deutschland, deren Geschichte und Begriffe. Während man davon ausgehen muß, daß ausländische Schüler und Studenten im allgemeinen nicht auf das Wissen und die Erfahrungen zurückgreifen können, die deutsche Schüler aufgrund ihrer Sozialisation und während ihrer Schulzeit angesammelt haben, kann es nun jedoch keineswegs darum gehen, diese umfangreichen Wissensbestände für den Landeskundeunterricht etwa vollständig aufzuarbeiten. Auf der anderen Seite aber sollte man sich nicht darauf beschränken, die Komplexität der deutschen Gesellschaft einfach auf ein »Modell Deutschland« zu verkürzen oder gar »die« typische deutsche Mentalität zu konstruieren. Angehende Deutschlehrer sollten es vielmehr lernen, sich über Deutschland unter sozialwissenschaftli-

chen Fragestellungen ein fundiertes Faktenwissen anzueignen, sich mit gesellschaftskritischen Analysen auseinanderzusetzen und ein entsprechendes Problembeußtsein zu entwickeln, so daß sie später im Unterricht in der Lage sind, dem jeweiligen Sprach- und Bildungsniveau der Lernenden entsprechend, reflektierte Kenntnisse über eine hochindustrialisierte Gesellschaft zu vermitteln. Erst auf dieser Grundlage werden sie auch in der Lage sein, die durch verschiedene Medien verbreiteten Deutschlandbilder zu beurteilen und klischeehafte Vorstellungen zu entkräften.

Allerdings stellt sich die Frage, wie der umfangreiche Stoff einzugrenzen und zu strukturieren ist, wo die zentrale Thematik liegt, wie grundlegende Zusammenhänge durchschaubar gemacht und in einen interkulturellen Bezugsrahmen gestellt werden können, in dem sowohl die »Außenperspektive« der Lernenden als auch die internationalen Entwicklungen, insbesondere auch die weltweiten Auseinandersetzungen zwischen Industrieländern und »Entwicklungsländern«, berücksichtigt werden. Unter diesem Blickwinkel erscheint es nun sinnvoll, die Geschichte des Industrialisierungs- und Demokratisierungsprozesses in Deutschland (als Teil der westlichen Moderne) und der damit verbundenen Errungenschaften und Deformationen ins Zentrum des Landeskundestudiums zu rücken. Um auch im Hinblick auf den späteren Unterricht den Stoff inhaltlich und sprachlich zu konzentrieren sowie Methoden der Untersuchung und Vermittlung an Beispielen zu erörtern, empfiehlt es sich, neben der Behandlung einzelner Abschnitte der neueren Geschichte, in

der die Zeit des Kolonialismus, des Nationalsozialismus und der Bundesrepublik Deutschland von besonderer Bedeutung sind, exemplarisch an einzelnen Themen wie: Bildungssystem, Öffentliche Meinung/Medien, politisches System, Sozialpolitik (Sozialstaat), Justiz (Rechtsstaat), Wirtschaftssystem, Arbeit und Arbeitslosigkeit, Wohnverhältnisse, Familienstrukturen, Situation der Frauen, der Ausländer und Migranten, Nationalismus, Antisemitismus und Rassismus ein kritisches Verständnis der Situation in Deutschland zu erarbeiten.¹ Die Themen sollten in ihrem historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet werden, in dem auch verschiedene Wertvorstellungen und Szenen des Alltagslebens einzubeziehen sowie die unterschiedlichen Entwicklungen in Ost- und West-Deutschland zu berücksichtigen sind. Grundsätzlich ist zu überlegen, ob eine Erarbeitung solcher Themen für die interkulturelle Verständigung heute nicht wesentlich wichtiger ist als die Erörterung allgemeiner »Kulturthemen« oder »Universalthemen« wie »Essen«, »Höflichkeit«, »Fremdheit« und »Toleranz«, die von Vertretern einer »interkulturellen Germanistik« bevorzugt wird.² Die Arbeit kann sich auf sozial-, politik- und geschichtswissenschaftliche Methoden und Untersuchungen stützen sowie Materialien, die für den Geschichts-, Sozialkunde- und Politikunterricht an Schulen und für die politische Bildung, unter anderem von der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung³, erstellt worden sind, und auf literarische Texte, die die jeweilige Problematik reflektieren.

1 Eine detaillierte Zusammenstellung landeskundlicher Themen und Bereiche findet sich auch in: Bleicher/Krake/Linsmayer/Menzel 1989.

2 Zur Kritik an solchen »Kulturthemen« und »Universalthemen« vgl. Epp 1989.

3 Diese Materialien werden in der Regel kostenlos verteilt.

2.

Die Kenntnis und das Verständnis des Landes und der Kulturen, durch die ausländische Schüler und Studenten jeweils geprägt sind, sind für die Methode der landeskundlichen Vermittlungsarbeit im Deutschunterricht von fundamentaler Bedeutung.

Da ausländische Lernende sich mit der fremden Sprache und Kultur, in diesem Falle der deutschen, immer vor dem Hintergrund ihrer Muttersprache und ihrer eigenen spezifischen Sozialisation beschäftigen, kann man in der Regel davon ausgehen, daß sie die ihnen fremden Verhältnisse entweder nicht verstehen, nur unklare oder klischeehafte Vorstellungen damit verbinden oder sie mißverstehen, wenn sie die durch die eigene Gesellschaft geprägten Vorstellungen auf die fremde Gesellschaft einfach übertragen. Um solchen Verständnisschwierigkeiten entgegenzuwirken, verlangt ein »lernerzentrierter« und interkulturell orientierter Deutschunterricht vom Lehrer, die kulturellen Prägungen der Lernenden von Anfang an in seinen Unterricht miteinzubeziehen und es den Lernenden zu erleichtern, die neuen Inhalte zu ihren eigenen Vorstellungen und Erfahrungen in Beziehung zu setzen und dadurch in ihrer Andersartigkeit wahrzunehmen und zu begreifen. Dabei ist es hilfreich, von den Erfahrungen der Lernenden, ihren Selbstverständlichkeiten und alltäglichen Lebensverhältnissen auszugehen; zugleich ist zu berücksichtigen, daß es vom Vorverständnis der Lernenden, ihrer Bildung und Neugier, ihrem Abstraktionsvermögen und ihrer Fähigkeit, zur eigenen Erfahrungswelt eine gewisse Distanz zu gewinnen, abhängt, inwieweit sie die neuen Informationen aufnehmen und verarbeiten können.

Ein Lehrer muß sich deshalb auf die Sprache und Vorstellungswelt der Ler-

nenden einlassen, sich Kenntnisse über die Verhältnisse des Landes, in dem er unterrichtet oder aus dem seine Schüler und Studenten kommen, verschaffen und aneignen und sich grundlegender Unterschiede und Gemeinsamkeiten bewußt werden, die zwischen den gesellschaftlichen, politischen und intellektuellen Verhältnissen des Landes der Lernenden und Deutschlands bestehen. So ist es nicht nur wichtig zu wissen, welche Lehr- und Lernbedingungen, Informations- und Erfahrungsmöglichkeiten in einem Land gegeben sind – sowohl für die einheimischen Schüler, Studenten und Lehrer als auch die ausländischen Lehrer –, sondern auch, welche Rolle traditionale, autoritäre oder demokratische Gesellschaftsstrukturen sowie politische, religiöse, nationalistische oder ethnozentrische Ideologien spielen. In Verbindung damit ist von Bedeutung, welche Grenzen der Freiheit des Einzelnen durch kollektive Bindungen an Familie, ethnische Gruppe, Staat oder Religion sowie hierarchische Ordnungen gezogen sind, wie Frauen oder kritische Intellektuelle behandelt werden oder wie verpönt es ist, Zweifel zu äußern und Kritik zu üben – Begriffe, die beispielsweise in der Türkei oder China vorwiegend negativ besetzt sind –, statt vorgegebene Einteilungen in gut-schlecht, richtig-falsch, gläubig-ungläubig einfach zu akzeptieren. Die Einstellung zum Ausland und zu fremden Sprachen und Kulturen ist auch vor diesem Hintergrund zu sehen. In diesem Zusammenhang sollte Wert darauf gelegt werden, daß angehende Deutschlehrer sich auch mit den spezifischen Bedingungen in nichteuropäischen Kulturskreisen befassen, um die besonderen Anforderungen an die Lehrtätigkeit sich bewußt zu machen, die aufgrund weitreichender gesellschaftlicher und kultureller Differenzen bestehen. Ein deutscher Lehrer kann sich zum Beispiel in »Entwick-

lungsländern« nicht auf Vorkenntnisse und Selbstverständlichkeiten stützen wie in einem europäischen Land. Vielmehr muß er sich mit den ganz verschiedenen Erfahrungswelten, Lebens- und Denkgewohnheiten auseinandersetzen, die mit den kulturellen Unterschieden zwischen einem hochentwickelten Industrieland und Ländern, die noch vorwiegend von agrargesellschaftlichen Strukturen geprägt sind, zusammenhängen. Während die Einsicht in diese Abstände und Unterschiede ihn in die Lage versetzen kann, Verständnisschwierigkeiten und kulturelle Konflikte der Lernenden, die zwischen traditionalen Bindungen und Werten auf der einen Seite und modernen »westlichen« Denkweisen und Lebensformen auf der anderen Seite existieren, eher nachzuvollziehen und darauf einzugehen, wird es ihm gleichzeitig ermöglicht, zu den Selbstverständlichkeiten seiner eigenen Kultur eine kritische Distanz zu gewinnen und eigene Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen zu relativieren. Solche Einsichten und Fähigkeiten sind im übrigen nicht nur für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache im Ausland oder in Deutschland relevant, sondern auch im Hinblick auf den Unterricht in multikulturell zusammengesetzten Klassen an deutschen Schulen. Diese »Doppelkompetenz« (Ihekweazu 1984: 102; Epp 1990), die vom Lehrer reflektierte landeskundliche und sprachliche Kenntnisse in der eigenen *und* der fremden Kultur verlangt, kann nur durch intensive Studien erworben werden. Im Mittelpunkt solcher interkulturellen Studien stehen Fragen der Wahrnehmung, Analyse und Vermittlung von Faktenwissen, Erfahrungen und Reflexionen über die gesellschaftlichen, politischen und intellektuellen Verhältnisse des jeweils für den Lehrenden und den Lernenden fremden Landes unter kulturvergleichenden Perspektiven. In diesem Zusammenhang

ist grundsätzlich davon auszugehen, daß es Ungleichheit und Dominanz im Verhältnis der Kulturen zueinander gibt und daß durch ständige Interaktionen, die eine lange Geschichte haben, weder kulturelle Homogenität noch statische Abgrenzungen zwischen den verschiedenen Kulturen gegeben sind. Allerdings stellt sich die Frage, wie die Asymmetrien ungleich entwickelter Kulturen und die damit verknüpften Probleme kultureller Verständigung zu behandeln sowie eurozentrische Sichtweisen und Praktiken kritisch zu beleuchten sind. Diesen Fragestellungen sollte ein soziologischer Begriff von Kultur und ein kritisches, nicht affirmatives Kulturverständnis zugrunde gelegt werden. Die Begriffe »eigene Kultur« und »fremde Kultur« können die allgemeine Unterscheidung bezeichnen zwischen derjenigen Kultur, in der man sozialisiert wurde und die einem – mehr oder weniger unbewußt – vertraut ist, und allen anderen Kulturen, zu denen diese enge Beziehung nicht besteht. Die Probleme interkulturellen Verstehens beruhen auf diesen Unterschieden. Grenzen sind dem gegenseitigen Verstehen immer gezogen, diese Grenzen kann man jedoch verschieben und Annäherungen erzielen, insbesondere dann, wenn Anstrengungen unternommen werden, die eigene wie die fremde Kultur im historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang kritisch zu reflektieren.

Während man zwar »regionale« Lehrwerke fordert (u. a. Krusche 1983) und einen »adressatenorientierten« und länderspezifischen Deutschunterricht »vor Ort« durchzuführen versucht, wird jedoch in der Deutschlehrerausbildung an deutschen Universitäten die Aufgabe, Studenten an fremde Länder und Kulturen, die sie nicht aus eigener Anschauung kennen und mit denen sie sich auch sonst noch nicht beschäftigt haben, methodisch-wissenschaftlich heranzuführen,

noch weitgehend vernachlässigt, obwohl sie gerade hier – wenn auch auf andere Weise und in umgekehrter Richtung – die Erfahrung, der die Deutschlernenden ausgesetzt sind, machen könnten, nämlich die Erfahrung, was es heißt, sich auf eine vollkommen fremde Kultur einzulassen.

Auch in Konzepten einer »interkulturellen Germanistik« wird diese grundlegende Komponente landeskundlicher Studien höchstens am Rande erwähnt. »Aus der Not des Nichtwissens um die fremde(n) Kultur(en) macht er die Tugend eines neuen theoretischen Ansatzes«, bemerkt Rainer Epp (1990: 26) zu den Ausführungen Alois Wierlachers, der »das Fremde« oder die »Fremdheit« allgemein zum Thema erhebt, während er das Problem, wie Deutschlehrer zu den realen Verhältnissen fremder Länder und Kulturen einen wissenschaftlichen Zugang finden können, stillschweigend übergeht. Auch Jochen Pleines bemängelt in diesem Zusammenhang, daß »die politische, gesellschaftliche, pädagogische, sprachliche usw. Wirklichkeit der Empfänger des deutschen Sprach- und Kulturexports so gut wie gar nicht ins Blickfeld gerät« (Pleines 1989: 117).

Freilich empfiehlt es sich, bei einem solch weiten Spektrum der Kulturen, durch die Deutschlernende jeweils geprägt sind, in der Deutschlehrerausbildung ebenfalls exemplarisch vorzugehen und anhand einzelner Themen, wie sie oben vorgeschlagen wurden, charakteristische Merkmale der Realität eines bestimmten Landes zu untersuchen und mit derjenigen in Deutschland zu vergleichen. Die Auswahl des jeweiligen Landes hängt zwangsläufig auch davon ab, inwieweit ein Dozent auf gründliche Landes- und Sprachkenntnisse und langjährige Unterrichtserfahrungen, möglichst in mehreren Ländern, zurückgreifen kann. Die Arbeit kann sich dabei

auf diejenige Wissenschaftsdisziplin stützen, die sich mit dem jeweiligen Land und der jeweiligen Kultur befaßt, auf Erfahrungsberichte sowie auf die einheimische Literatur.

3.

Die Unterrichtspraxis im Ausland, insbesondere die landeskundliche Vermittlung unter unterschiedlichen Bedingungen kultureller Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden und die damit verbundenen Probleme des Verstehens oder Nicht-verstehens müssen im Deutschlehrerstudium thematisiert werden. Denn im Unterricht treffen die verschiedenen Erfahrungswelten und Vorstellungsweisen sowie Lehr- und Lernmethoden aufeinander, die mit den unterschiedlichen Kulturtraditionen und Gesellschaftsstrukturen zusammenhängen. In zahlreichen Ländern sind zum Beispiel deutsche Lehrer mit der Situation konfrontiert, daß dort das Studium völlig verschult ist und sowohl Schüler als auch Studenten an traditionelle Lehr- und Lernmethoden gewöhnt sind, die auf dem Vortragen und Abfragen, dem Auswendiglernen und Reproduzieren vorgegebener Texte beruhen, was im übrigen häufig nicht nur auf das Festhalten an überkommenen Traditionen, sondern auch auf autoritäre Strukturen sowie eine mangelhafte Ausbildung der Lehrkräfte zurückzuführen ist. Es ist nur allzu naheliegend, daß die Lernenden infolgedessen große Schwierigkeiten gegenüber Denkweisen und Methoden der Wissensaneignung haben, die selbständiges Denken, Abstraktionsvermögen, Analyse- und Kritikfähigkeit erfordern – Fähigkeiten, die Schüler in Deutschland auf dem Gymnasium nur unter Aufwendung erheblicher Energie erwerben können und welche die Voraussetzung für das Studium an einer deutschen Universität bilden.¹ Lehrer müssen also überlegen, wie sie im Unter-

richt sinnvoll mit solchen Schwierigkeiten umgehen, zumal auch die Möglichkeiten, eine fremde Kultur zu verstehen, durch diese Schwierigkeiten beträchtlich eingeschränkt werden. Auf der anderen Seite aber werden solche Fähigkeiten gerade gebraucht, um angesichts der weltweiten Durchsetzung technisch-industrieller Wirtschaftsformen und damit verknüpfter Denk- und Lebensweisen die komplexen Zusammenhänge durchschauen und sich selbstständig behaupten zu können. Unter diesem Blickwinkel muß auch die Frage der »angepaßten Unterrichtsformen«, die im »Werkstattgespräch« des Goethe-Instituts im Hinblick auf die Anpassung an traditionelle Lehr- und Lernmethoden in »Entwicklungsländern« kontrovers diskutiert wurde (Gerighausen/Seel 1986), kritisch betrachtet werden.

Anhand von einschlägiger wissenschaftlicher Literatur sowie Erfahrungsberichten von Lektoren und Dozenten über die Unterrichtspraxis in einem bestimmten Land können die Studenten in der Deutschlehrerausbildung dazu angeregt werden, interkulturelle Studien mit der Erarbeitung von Unterrichtskonzepten zu verbinden, in denen es um die Vermittlung landeskundlicher Themen unter spezifischen Unterrichtsbedingungen geht. Ausgehend vom Stellenwert der Landeskunde in den jeweiligen Curricula und Lehrbüchern können sie untersuchen, welche Aspekte der deutschen Gesellschaft vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Verhältnisse des Landes der Lernenden für den Unterricht relevant sind und wie – je nach Sprachstand und Vorkenntnissen der Lernenden – die landeskundliche mit der sprachlichen Arbeit verknüpft wer-

den kann. Hier stellt sich auch die Aufgabe, mögliche Verständnisschwierigkeiten zu ermitteln und Vorschläge zu machen, wie anschauliche Lehrmaterialien verwendet und die Lernenden befähigt werden können, sich mit Tatsachen und Meinungen auseinanderzusetzen, Fragen zu stellen sowie auf Fragen präzise zu antworten. Da in manchen Ländern festgelegte Wertordnungen und Sprachregelungen wirksam sind, muß im Hinblick darauf überlegt werden, wie wichtig, aber auch heikel es ist, die Realität gerade in ihrer Widersprüchlichkeit zu zeigen, verschiedene Seiten eines Themas und unterschiedliche Auffassungen dazu gegenüberzustellen und nach den Ursachen gesellschaftlicher Konflikte zu fragen sowie Sprache als Mittel individueller Ausdrucksweise und Argumentation, der Kritik und Debatte zu verwenden. Es ist jedoch darauf zu achten, daß Lernende im Unterrichtsraum nicht in jedem Fall zu individuellen Meinungsäußerungen herausgefordert werden sollten, da ihnen das in einigen Ländern auch angesichts der dortigen Kontrolle schaden kann. Ohnehin sollte ein Lehrer die Verhältnisse des Landes der Lernenden nicht unter allen Umständen explizit zum Vergleich heranziehen – Kontraste können auch implizit herausgearbeitet werden; denn die Lernenden sind schließlich von sich aus dazu in der Lage, anhand gut ausgewählter Informationen – darauf kommt es an – die Verbindung zu ihrem eigenen Land herzustellen. So ist es zum Beispiel möglich, im Unterricht in der Türkei über die vier Landessprachen und die liberale Sprachenpolitik in der Schweiz zu sprechen, ohne auf die repressive Sprachenpolitik in der Türkei gegenüber

¹ Leider werden diese Voraussetzungen auch von deutschen Studenten nicht immer erfüllt.

den Kurden ausdrücklich Bezug zu nehmen, was dort ohnehin nicht erwünscht wäre.

Vor allem im Hinblick auf den Landeskundeunterricht in »Entwicklungsländern« ist auch die Problematik einer Unterrichtssituation zu bedenken, in der ein deutscher Lehrer als Vertreter einer dominanten Kultur nicht nur Kenntnisse über diese vermitteln will, sondern darüber hinaus auch als Autoritätsperson angesehen wird. Vor diesem Hintergrund muß deutlich gemacht werden, wie wichtig es ist, daß ein Lehrer jeglichen Überlegenheitsdunkel und missionarischen Eifer ablegt, während er auch damit rechnen muß, daß ihm Ablehnung oder Mißtrauen entgegenschlagen können, weil er nicht der »richtigen« Weltanschauung, dem »richtigen« Glauben oder der »richtigen« Kultur angehört. Es ist wohl nicht zufällig, daß in Ländern wie der VR China und der Türkei Landeskunde im Deutschunterricht nur eine marginale Rolle spielt oder im Lehrplan der Hochschulen erst gar nicht zu finden ist.

Deutschlehrerstudenten sollten jedenfalls in ihrer Ausbildung mit derartigen Fragen der Unterrichtspraxis unbedingt konfrontiert werden, so daß sie sich ein entsprechendes Wissen und Problemewußtsein aneignen und auf dieser Grundlage selbst Unterrichtsvorschläge zu verschiedenen Fragen und Themen erarbeiten können. Unter solchen Gesichtspunkten haben zum Beispiel Studenten in einem Seminar¹, das sich mit der Unterrichtspraxis an chinesischen und türkischen Hochschulen beschäftigte, Seminararbeiten zu Themen wie »»Wohnen« als Thema des Landeskundeunterrichts in China«, »Landeskundliche Kenntnisse zur Arbeitswelt in der Bun-

desrepublik Deutschland als Voraussetzung für das Verständnis des Textes ›Am Fließband‹ von Günter Wallraff« (bezogen auf den Unterricht in China), »Zur Unterrichtspraxis an türkischen Hochschulen«, »Das Thema ›Studium‹ im Landeskundeunterricht in der Türkei« oder »Die Frau in der türkischen Gesellschaft« angefertigt. Solche Seminare können, abgesehen vom Nutzen für die spätere Berufspraxis, auch der Vorbereitung der Studenten auf Auslandspraktika dienen.

4.

Die Geschichte der kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und anderen Ländern sowie der auswärtigen Sprach- und Kulturarbeit und -politik muß aufgearbeitet werden, um die heutige sprachliche und landeskundliche Vermittlungsarbeit auch in den historischen Zusammenhang einordnen und bereits gemachte Erfahrungen auswerten zu können. Die Bedeutung dieser historischen Perspektive betont Manfred Koch auch für eine interkulturelle Literaturwissenschaft: »Eine Geschichte der Interaktion zweier Kulturen würde [...] die wirklichen Voraussetzungen des Verstehens, die vergangenen Hindernisse und Erfolge, den schon erfolgten Austausch kultureller Elemente und die zukünftigen Aussichten des interkulturellen Dialogs präsentieren« (Koch 1992: 28). Um auch die Probleme der Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse sowie des kulturellen Eurozentrismus kritisch zu überdenken, sollte die Kulturkonfrontation, wie sie im Zuge von Kolonialismus und Imperialismus anderen Ländern aufgezwungen wurde und heute immer noch nachwirkt, gründlich untersucht werden, zumal auch die Geschichte des Fachs »Deutsch

1 Dieses Seminar wurde von mir im Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache am Fachbereich Germanistik der Freien Universität Berlin durchgeführt.

als Fremdsprache« sowie des Bildungswesens in diesen Ländern eng damit verflochten ist. Während hier auf der einen Seite die nationalistische Verzerrung landeskundlicher Inhalte und die imperialistischen Bestrebungen der Sprach- und Kulturarbeit kritisch zu durchleuchten sind, muß auf der anderen Seite untersucht werden, welche Zerstörungen, aber auch Anstöße und Bereicherungen durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen gerade ausgelöst worden sind. Vor diesem Hintergrund kann auch die ambivalente Haltung besser begriffen werden, die in zahlreichen Ländern sichtbar wird in der Auseinandersetzung zwischen den der europäischen Kultur aufgeschlossen gegenüberstehenden Schichten und traditionalistischen Kreisen, welche die westliche Kultur weitgehend ablehnen. Diese kulturelle Ambivalenz durchdringt in vielen Ländern auch den Bildungsbereich, in dem ohnehin seit Jahrzehnten europäisch-US-amerikanische Einflüsse wirksam sind. Hier öffnet sich der Forschung ein weites Feld, da in verschiedenen Archiven umfangreiches Quellenmaterial lagert, das die deutsche Kulturarbeit im Ausland oder mit Ausländern und die damit verknüpften Probleme umfassend dokumentiert (vgl. Reinbothe 1992).

Literatur

»ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 3 (1990), 60–61.

Albers, Hans-Georg (Hrsg.): *Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. Vorträge und Materialien der Fachtagung DaF vom 17.–20. November 1993 in Bad Emstal-Sand* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 41). Regensburg 1995.

»Aus der Arbeit des FaDaF (Fachverband Deutsch als Fremdsprache): Handreichungen zur Diskussion Themenschwerpunkt I: Deutsch als Fremdsprache in

einem sich verändernden Deutschland«, *Info DaF* 22, 6 (1995), 683–692.

Bleicher, Thomas; Kracke, Heiner; Linsmayer, Ludwig; Menzel, Wolfgang: »Gesellschaftliche Spannungsfelder (bundes)deutscher Wirklichkeit. Ein Saarbrücker Modell zur Landeskunde«, *Info DaF* 16, 2 (1989), 212–227.

Delmas, Hartmut; Vorderwülbecke, Klaus: »Landeskunde«. In: Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Handreichungen für den Studienbeginn*. 2., überarb. Aufl. Frankfurt a. M.: Lang, 1989, 159–196.

Entdeckende Landeskunde: Sprachenlernen in der interkulturellen Begegnung (unter besonderer Berücksichtigung von Kursen im Nachzertifikatsbereich Englisch und Französisch). Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt a. M. 1989.

Epp, Rainer: »Eine Schneise ins Gestrüpp der Kulturen? Über Doppelkompetenz, transkulturelle Konstanten und den Transfer fremdkultureller hermeneutischer Entwürfe«. In: Peter Zimmermann (Hrsg.): »Interkulturelle Germanistik«; *Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M.: Lang, 1989, 101–112.

Epp, Rainer: »Interkulturelle Germanistik und Doppelkompetenz: einige kritische Anmerkungen«, *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 37 (März 1990), 24–31.

Epp, Rainer: »Überlegungen zu Literatur und Landeskunde im ostafrikanischen Kontext«, *Info DaF* 19, 5 (1992), 580–584.

Gerighausen, Josef; Seel, Peter C. (Hrsg.): *Methodentransfer oder angepaßte Unterrichtsformen? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.–26. Oktober 1985*. München 1986.

Glück, Helmut: »Meins und Deins = Unsers? Über das Fach ›Deutsch als Fremdsprache‹ und die ›Interkulturelle Germanistik‹«. In: Peter Zimmermann (Hrsg.): »Interkulturelle Germanistik«; *Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M.: Lang, 1989, 57–92.

Ihekweazu, Edith: »Erschwerte Verständigung. Deutscher Literaturunterricht in der Dritten Welt«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10 (1984), 86–106.

Koch, Manfred: »Der Maßstab der Kulturen. Überlegungen zu Geschichte und

- Gegenwart interkultureller Literaturwissenschaft (Komparatistik und interkulturelle Germanistik)«, *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 70 (1992), 13–29.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht* (Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts). Tübingen: Narr, 1994, 116–127.
- Krusche, Dietrich: »Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9 (1983), 248–258.
- Krusche, Dietrich: »Zur Hermeneutik der Landeskunde«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15 (1989), 13–29.
- Latour, Bernd: »Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik«. In: Ehnert, Rolf (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Handreichungen für den Studienbeginn*. 2. überarb. Aufl. Frankfurt a. M.: Lang, 1989, 75–90.
- Müller, Peter: »Interkulturelles Lernen durch erlebte Landeskunde. Wie bei Deutschlehrerinnen und -lehrern aus Mittel- und Osteuropa ein neues Deutschlandsbild entsteht«, *Zielsprache Deutsch* 1 (1996), 33–36.
- Neuner, Gerhard: »Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht«. In: ders. (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdocumentation*. Universität Gesamthochschule Kassel 1994, 14–39.
- Picht, Robert: »Landeskunde und Textwissenschaft«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Bd. 1. München: Fink, 1980, 270–288.
- Picht, Robert: »Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation«. In: Ehnert, Rolf; Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. 2. korrigierte Aufl. Frankfurt a. M.: Lang, 1994, 331–344.
- Pleines, Jochen: »Aufgaben der Sprachwissenschaft und ›interkulturellen Kommunikation‹ für Deutsch als Fremdsprache: Versuch einer Klärung«. In: Zimmermann, Peter (Hrsg.): »*Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?*« Frankfurt a. M.: Lang, 1989, 113–138.
- Reinbothe, Roswitha: »Landeskunde im Deutschunterricht in China«. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München: iudicium, 1986, 241–254.
- Reinbothe, Roswitha: *Kulturexport und Wirtschaftsmacht. Deutsche Schulen in China vor dem Ersten Weltkrieg*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1992.
- Schmidt, Siegfried J.: »Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen?« In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Bd. 1. München: Fink, 1980, 289–299.
- Stieg, Gerald: »Dialektische Vermittlung. Zur Rolle der Literatur im Landeskunde-Unterricht«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Bd. 2. München: Fink, 1980, 459–468.
- Szarmach-Skaza, Hanna; Kotowska, Zofia: »Warum gerade ›Erlebte Landeskunde‹? Versuch einer methodischen Einschätzung der sprachlichen Fortbildungskurse in der Bundesrepublik Deutschland«, *Zielsprache Deutsch* 1 (1988), 33–35.
- Weinrich, Harald: »Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Bd. 1. München: Fink, 1980, 28–45.