

Zur Bedeutung der Landeskunde im Bereich der interkulturellen Fremdsprachendidaktik

Andreea Rodica RUTHNER*

Zusammenfassung: Die interkulturelle Fremdsprachendidaktik ist nur in Zusammenarbeit mit der interkulturellen Landeskunde Erfolg versprechend. Die Wissenschaften müssen in wechselseitiger Beziehung zueinander gebracht werden, denn so kann man ihr Potenzial bis auf das Höchstmaß entfalten. Nur unter diesen Voraussetzungen ist es möglich, den Fremdsprachenlernenden eine angemessene Erziehung und Bildung unter der Berücksichtigung interkultureller Aspekte anzubieten. Beide Disziplinen haben ihren Anteil im Lehr- und Lernprozess und sorgen für einen umfassenden interkulturellen Austausch.

Schlüsselworte: interkulturelle Landeskunde, Orientierungshilfen, Fremdverstehen, interkulturelle Kommunikation

1. Einführung

Vor 1990 erlaubte die kommunistische Regierungsform der rumänischen Bevölkerung keinen Kontakt zu anderen Nationen, vor allem zu denen unter demokratischer Regierung. Diese erzwungene Isolation hatte als Folge eine unerwünschte und unnatürliche Distanzierung von anderen Nationen, eine Art Einkapselung der Bevölkerung, die zu einer dauerhaft erfolgreichen Suppression der Menschen führte. Das Fehlen eines direkten Kontaktes zu anderen Kulturen begünstigte die Entstehung verschiedener Vorurteile der fremden Menschen und Kulturen gegenüber, die für die Fremdsprachenausbildung einen großen Schritt rückwärts darstellte.

Die neunziger Jahre ermöglichten uns endlich den Kontakt zu fremden Nationen, was als Folge ein wachsendes Interesse an fremden Kulturen hatte. Diese Tatsache wurde auch in der Fremdsprachenausbildung erkennbar: Dem Lernenden wurden weit mehr wirklichkeitsbezogene Informationen über Land und Leute

* Assistant Lecturer, PhD, Department of Communication and Foreign Languages, Faculty of Communication Sciences, Politehnica University of Timișoara, Romania.

angeboten, als es vorher üblich war, und dies förderte das Interesse von immer mehr Menschen an fremden Sprachen und Kulturen.

Heutzutage bemüht man sich den Fremdsprachenunterricht nicht nur einfach auf das Vermitteln von Sprachkenntnissen zu reduzieren, sondern dem Fremdsprachenstudium einen interdisziplinären Charakter zu gewähren. Lernende sollten, in diesem Sinne, freien Zugang zu landeskundlichem, historischem, literarischem und kulturellem Sachwissen haben und auch über die wirtschaftliche, soziologische und politische Lage des Landes informiert werden, denn nur so kann die „Förderung interkultureller und internationaler Kommunikations- und Verständigungsfähigkeit“ (Großklaus/Thum 1989: 434) ermöglicht werden. Der Lehrer spielt dabei eine entscheidende Rolle „in der Ausübung seiner Funktion als Vermittler von fremder Sprache und Kultur.[...] Ein Deutschlehrer z. B. hat auch ein guter Deutschlandkenner zu sein“ (Abderazak 1993: 575). Das heißt, dass der Fremdsprachenlehrer sowohl mit dem gegenwartsbezogenen, als auch mit dem historischen Kontext Deutschland so gut wie möglich vertraut sein soll, denn

[...] sein Lehrauftrag besteht daher u. a. darin, ein möglichst umfassendes und realistisches Bild von der Bundesrepublik und den Bundesbürgern zu bieten, den landeskundlichen Unterrichtsgegenstand vorurteilsfrei zu behandeln und dabei sich zu bemühen, möglicherweise bereits vorhandene mentale Barrieren bei den Studierenden abzubauen. Die Vermittlung landeskundlicher Informationen wird somit zu einem unentbehrlichen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, der die Lernenden dazu befähigt, ihre Kommunikationskompetenz sowie ihr Verständnis für die fremde Kultur zu entwickeln. (Abderazak 1993: 575)

Die meisten Germanisten stimmen dieser Idee zu und setzen Sprachenlernen mit *Kulturlernen* gleich (vgl. Krumm 1998: 524), und sehen darin sogar eine gute Übung zum Umgang mit Verschiedenheit. Das Studium einer fremden Kultur basiert in hohem Maße auf dem Vergleich zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden*, auf dem Entdecken der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede, und schließt dadurch eine introspektive Analyse ein, die ihrerseits dem Lernenden möglicherweise bisher Unerkanntes offenbart. Indem man sich *das Andere* vertraut macht, lernt man auch *das Eigene* besser kennen und man entwickelt dabei eine so genannte kulturelle Bewusstheit (*cultural awareness*), die dem Lernenden den Dialog mit fremden Kulturen erleichtert und „die interkulturelle Verständigungsfähigkeit verbessert“ (Abderazak 1993: 574). Wir reden hier wahrscheinlich über dasselbe Phänomen wie im Falle des Sprachenlernens: Eine jede neue Fremdsprache lernt man leichter als die vorherige, denn man erkennt immer mehr vertraute grammatische und lexikalische Strukturen und man baut immer mehr auf das vorhandene Sachwissen auf.

In Deutschland erkannte man schon in den Fünfzigerjahren, wie besonders wichtig diese Verbindung zwischen Sprache und Kultur ist, und man machte schon damals einen ersten Versuch, die durch Unwissenheit entstandenen Vorurteile gegenüber fremden Menschen und Kulturen abzubauen, indem man Sprachunterricht mit Literaturwissenschaft und vor allem Landeskunde bereicherte und das „Verfahren des *interkulturellen Vergleichens*“ (Abderazak 1993: 574) möglich machte. Der ständige kulturelle Vergleich bringt den Studierenden dazu, sich vorerst von sich selbst

zu distanzieren und seine vorgefassten Ansichten in objektiver Weise zu überdenken. Er lässt seine Überzeugungen im Verhältnis zu der fremden Wirklichkeit agieren, und erkennt auf diese Weise, welche Meinungen der Wirklichkeit entsprechend sind und welche abgeschafft werden sollten.

Der Prozeß des Abbaus von Vorurteilen dem fremden Menschen und der Fremdkultur gegenüber wird also erst in dem Wechselverhältnis zwischen dem ‚Erkennen‘ und dem ‚Sich-Erkennen‘ vollzogen. Die Entwicklung dieser doppelten neuen Erkenntnis ist somit der Grundpfeiler des richtigen Fremdverstehens und der zu erwerbenden interkulturell geprägten kommunikativen Kompetenz. (Abderazak 1993: 575)

2. Die Bedeutung der Landeskunde in der interkulturellen Unterrichtspraxis

Landeskundliche Aspekte sind laut Karl Stocker (vgl. 2010: 17) im Rahmen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts für eine viel zu lange Zeit unberücksichtigt geblieben. Während Texte für den Muttersprachen- oder Zweitsprachenunterricht von besonderer Bedeutung sind, weil sie in bestimmten Rahmenbedingungen oder Kontexten stehen, haben sie für Fremd- oder Zielsprache viel weniger Relevanz.

Unabhängig ob Deutschunterricht und -studium von einer Fremd- oder der Eigenperspektive geprägt sind, es ist unmöglich die Themenauswahl so perfekt zu entwerfen, dass es ein absolut akkurates Realitätsbild liefert. Daran ist nicht nur der Anteil an Subjektivismus eines jeden Fremdsprachenlehrers oder Lehrwerkautors Schuld, sondern auch die Tatsache, dass sich die geographischen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnisse unter dem Einfluss der gesellschaftlichen Entwicklung andauernd verändern (vgl. Zeuner 2001: 5).

Insofern ist Landeskunde einer der schwierigsten Bereiche des Deutschunterrichts. Sie kommt nie an ein Ende und nie ist man fertig mit ihr. Sie umfaßt immer den eigenen Ausgangspunkt und das fremde Ziel, weswegen wir sie interkulturell nennen. Und beide Pole verändern sich permanent (ob wir es wahrhaben wollen oder nicht). Auch das unterscheidet sie von anderen Unterrichtsbereichen wie Grammatik oder Phonetik. (Pauldrach 1992: 15)

Die Landeskunde soll jedoch als Aufgabe haben, die Wesensmerkmale der gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklung des Ziellandes sowohl im inländischen, als auch im internationalen Kontext darzustellen (vgl. Zeuner 2001: 4). Viele Universitäten oder Goethe-Institute bieten den Lernenden eine „entdeckende Landeskunde“ (Zeuner 2001: 4) als Teildisziplin des Fremdsprachenunterrichts an, wobei man den Lernenden freie Entscheidung in der Auswahl an Themen und Interessen lässt. Die Studenten werden ermutigt, sich selbst zu erkunden, Informationen zu sammeln, Neues zu entdecken und auf diese Weise ein eigenes Bild über die deutschsprachigen Ländern zu entwerfenⁱ. Ein Gespräch zwischen zwei sehr gut informierten Lernenden fremder Herkunft kann viel erfolgreicher sein als ein Gespräch mit einem uninteressierten oder sehr ungebildeten Muttersprachler. Interkulturelle Kommunikation „hängt also nicht zwingend von der

ethnischen Herkunft der Beteiligten ab, sondern von der Qualität des stattfindenden Diskurses“ (Maijala 2008: 7). Fremdsprachenlernende müssen mit literarischen oder landeskundlichen Texten in Kontakt gesetzt werden, damit sie „eigene kulturelle Deutungen (z. B. Kultur, Mentalität, Stereotypisierungen) entwickeln und zeigen. Beim Kommunizieren dieser Interpretationen und Meinungen entsteht schon interkulturelle Kommunikation“ (Hu 1999: 298).

Diese Form von Selbststudium oder Tandemlernen ist jedoch, normalerweise, eher als Komplementärstudium gedacht und muss auf klassischen Unterrichtsverfahren fußen. Selbstverständlich darf man nicht interkulturelle Landeskunde mit der traditionellen Landeskunde einfach gleichsetzen, denn interkulturelle Landeskunde unterstützt und ermöglicht interkulturelles Lernen. Laut Pauldrach (vgl. 1992: 11-12) setzt interkulturelle Landeskunde im Vergleich zu der traditionellen Variante ein viel komplexeres Lernverfahren voraus. Der Lernende wird ermutigt ‚dreidimensional‘ zu denken, das heißt sich selbst und den Gegenstandsbereich der Landeskunde in Verbindung zu setzen, und zugleich einen tieferen Einblick, in die Welt hinter der Bühne‘ zu wagen. Doch, wie schon vorher erwähnt, bedeutet Fremdverstehen vorerst *Sich-Erkennen* und erst dann Erkennen des Anderen, und vielleicht im Endeffekt ein verbessertes *Sich-Erkennen*.

2.1 Stoffinhalte interkultureller Landeskunde

Diese vorläufigen Gedanken und Theorien verlangten jedoch in kürzester Zeit den Entwurf einiger konkreten Lernthemen, sodass bereits März 1993 das Goethe-Institut mit einem Vorschlag für „eine lernerorientierte Stoffauswahlstrategie unter interkultureller Sicht“ (Zeuner 2001: 48) kam. Diese Variante gliederte die landeskundlichen Inhalte auf drei Ebenen:

1. Die Ebene der isolierten Fakten und sachlichen Daten über ein Land (Zahlen, Statistik);
2. die Ebene der konkreten Situationen, Verhaltensweisen, Einstellungen, (kommunikativen) Strukturen von Individuen und/oder Gruppen ("der konkrete Fall");
3. die Ebene des Systems, d. h. der gesellschaftlichen Strukturen und ideologischen Muster (System; Ideologie). (Zeuner 2001: 48)

Die traditionelle Landeskunde informiert schlichterweise über Fakten und Daten und beschreibt sachlich gesellschaftliche Gliederungsformen, ohne aber den Lernenden dabei die Gelegenheit zu geben, persönliche Parallelen zu dem Dargestellten zu ziehen. Die zweite Ebene, hingegen, ermöglicht den Lernenden konkrete Fälle zu studieren, die viel aufschlussreicher und relevanter sind als langweilige Zahlen und Sachverhalte, und setzt sie auf diese Weise in direkte Verbindung mit den realen Lebensverhältnissen. Die Studenten brauchen einen unmittelbar konkreten Bezug zu ihrem eigenen alltäglichen Dasein, denn nur so gelingt es ihnen die nötigen Vergleiche zwischen der Ausgangs- und Zielkultur zu machen und dadurch, wie bereits erwähnt, Bewusstseinsprozesse auszulösen. Ebene 1 und 3 haben eher eine ergänzende Funktion, sie verschaffen Klarheit, falls nötig, durch die Ausgleicheung des konkreten Falles (vgl. Zeuner 2001: 48).

Es ist andererseits nicht immer möglich für konkrete Erscheinungen aus einer Kultur entsprechende Beispiele innerhalb der anderen Kultur anzutreffen, und das heißt, dass sich Themen für interkulturelles Lernen auf der konkreten Ebene nur schwierig finden lassen. Vergleiche können somit nur auf einer abstrakten, objektiven Ebene durchgeführt werden, anhand von *Tertium Comparationis* oder *Orientierungshilfen* für die Auswahl wirklichkeitsbezogener Themen für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, wie zum Beispiel nach folgenden anthropologischen Grundkategorien (vgl. Neuner 1994: 23):

1. Geburt und Tod
2. Personale Identität („Ich“/Existenz/personale Eigenschaften)
3. Leben in einer Familie (Verwandtschaftssysteme/private Gemeinschaften: „Wir“/Ähnlichkeitsbeziehungen/Zugehörigkeit)
4. Leben in einer größeren politischen Gemeinschaft (Sozialordnung/Sozietätsorganisation: „Wir“)
5. Partnerbeziehungen (Freundschaft/Liebe: Beziehungen der Geschlechter)
6. Wohnen
7. Umwelt (physische Eigenschaften/Umweltbezug und -relationen)
8. Arbeiten (Existenzsicherung)
9. Ausbildung/Erziehung
10. Erholung/Kunst (Handlungen ohne unmittelbare materielle Zwecke; Freizeit und Unterhaltung)
11. Versorgung/Konsum
12. Verkehrsteilnahme/Mobilität (Erfahrung von Raum)
13. Kommunikation (Benutzung von Zeichensystemen/Medien)
14. Gesundheitsfürsorge (Gesundsein - Kranksein/Hygiene)
15. Erfahrung von Norm- und Wertsystemen (Ethik/Religion)
16. Erfahrung von Geschichtlichkeit (Zeiterfahrung)
17. Erfahrung geistiger und psychischer Dimensionen (Reflexion und innere Repräsentation von Realität/Imagination etc.). (Neuner 1994: 23)

Richtet man sich nach diesen „elementaren oder universellen Daseinserfahrungen des Menschen“ (Zeuner 2001: 49), so findet man viel leichter Themen für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht und man ist zugleich absolut sicher, dass man dem Lernenden ein komplettes und objektives Bild der Zielkultur anbietet. Auf diese Weise hat dieser, zu jeder Zeit, die Möglichkeit, Vergleiche zwischen der Ausgangs- und der Zielkultur durchzuführen und dadurch bestimmte Fähigkeiten zu entwickeln, vor allem „Vergleichsfähigkeiten“ (Zeuner 2001: 50).

Unterschiedliche Kommunikationsverhaltensweisen können jedoch weitere Unklarheiten hervorrufen, die mittels von spezifischen Lerninhalten beseitigt werden könnten. Zeuner (2001) erwähnt dazu die „sprachlichen Indikatoren (Kommunikationsabläufe, kommunikative Stile, Register und Textsorten)“, „nonverbales Kommunikationsverhalten“, „Interaktionsrituale“ und „interpersonelle Wahrnehmung“ und „sprachliche Mittel und Abläufe von Metakommunikation“ (Zeuner 2001: 50).

Man bemerkt im Endeffekt die Tendenz der interkulturellen Landeskunde von dem Traditionellen, Allgemeinen und Abstrakten immer mehr Abstand zu nehmen, und sich den konkreten alltagskulturellen oder sozialwissenschaftlichen Erfahrungen zuzuwenden. Der Lernende wird ermutigt Kontakt zu dem Erlebten und Erlebbareren aufzunehmen, es werden ihm direkt Schnappschüsse aus der alltäglichen Realität angeboten, denn dadurch wird die Anpassung an eine neue Lebensweise und an ein neues *Orientierungssystem* erleichtert.

Ähnliche Überlegungen zur Stoffauswahl finden wir in einem neueren Landeskunde-Curriculum für Lehrerkollegien in Polen, worin vorgeschlagen wird, dass der Unterricht von der Lebenserfahrung der Lernenden ausgehen soll. Der Lehrer hat als Erstes die Aufgabe die Themen zu identifizieren, die für die Gruppe von existenzieller Bedeutung sind und die in der Zielkultur Entsprechung finden. Sie heißen „generative Themen“ (Zeuner 2001: 50)ⁱⁱ, denn sie lassen weiterhin neue und relevante Themen entstehen, sodass schließlich ein „Themennetz“ (Zeuner 2001: 50) errichtet werden kann. „Dieses bildet das thematische Universum der betreffenden Gruppe im gegebenen Zeitraum“ (Badstübner-Kizik/Radziszewska 1998: 13-14).

Einen vergleichbaren Terminus treffen wir auch bei Penning (1995) in dem Sinne, dass er sich landeskundliche Themen als „Netzwerk“ vorstellt und sogar einen Themenkatalog zusammenstellt, gleichzeitig aber vor dem Versuch, alle diese Themen systematisch durchzugehen, warnt: Es wäre „unsinnig, weil es Vollständigkeit und Abgeschlossenheit auf dem Gebiet der Landeskunde nicht gibt“ (1995: 630). Wichtig ist es, dass das Themenangebot auf Assoziationen beruht, eine Art thematische Gedankenkarte (oder *mind-map*), und die Auswahl der passenden Themen von den Interessen und dem Vorwissen der Lerner bestimmt wird. Dasselbe Verfahren wird auch im Rahmen des fortgeschrittenen landeskundlichen Unterrichts angewendet, indem man von einem thematischen Kern ausgeht und um ihn weitere *Themenfelder* aufbaut. Penning stellt uns ein Beispiel von Landeskunde als Netzwerk zur Verfügung:

- Thematischer Kern: **Berlin: Hauptstadt**
- Themenfelder: a) politisch; b) institutionell; c) historisch; d) pragmatisch; e) kulturell; f) ideologisch. (vgl. Penning 1995: 631)

Diesen Grundgedanken bearbeitet ebenfalls Bettermann (1989), der Unterschied liegt eigentlich nur bei den Termini, die er verwendet: *Problemfelder* für die Themenfelder und *Dachthema* (vgl. 1989: 240) für den thematischen Kern. Die *Problemfelder* sind dazu gedacht, den landeskundlichen Stoff auf das Nötige zu reduzieren und gleichzeitig weitere notwendige Konnexionen zu erlauben.

- Dachthema: **Familie**
- Problemfelder: a) Rolle der Frau; b) Rolle des Mannes; c) Einfluss der gesellschaftlichen Veränderungen; d) Kinder in der Familie; e) Wohnen; f) Tagesablauf (vgl. Bettermann 1989: 244).

Bettermann (1989) betrachtet diese neue landeskundliche Unterrichtsform als revolutionär, da sie „die Durchbrechung der chronologisch-systematischen Methode zugunsten thematisch-korrelativen Vorgehens mit der Hauptform der Projektarbeit“ bewirkt hat, indem sie mit „scheinbar oder tatsächlich widersprüchlichen

sachinformatischen und problematisierenden, z. T. auch provozierenden Texten” (Bettermann 1989: 235) arbeitet.

2.2 Beispiele von Studienangeboten zum Thema Landeskunde im Lehrbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Anschließend wäre es vielleicht angebracht, ein paar Module für das Studium der Landeskunde im Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache anzuführen, zu dem Zweck einer konkreten Widerspiegelung aktueller Angebote im Rahmen universitärer Studiengänge. Das Studium der Landeskunde im erwähnten Lehrbereich wird vorwiegend im Rahmen der Masterstudien angetroffen, wie folgend:

- Universität Wien (Studienjahr 2007/2008): Masterstudium: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:
Modul: Schwerpunkte der Vermittlung: Landeskunde, Textkompetenz, Literatur (vgl. Universität Wien).
- Technische Universität Berlin: Fakultät I – Geisteswissenschaften (Studienjahr 2011/2012) - Forschungsorientierter Masterstudiengang Kommunikation und Sprache mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache:
Modul: Didaktik und Landeskunde;
Modul: Berlin als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht (vgl. TU Berlin).
- Pädagogische Hochschule Freiburg (Studienjahr 2011/2012): Master-Studiengang Deutsch als Zweit-/Fremdsprache:
Modul: Interkulturelle Kommunikation - Veranstaltung: Kultur und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder (vgl. Pädagogische Hochschule Freiburg).

In allen vier Studienangeboten ist man vor allem daran interessiert, interkulturelles Lernen zu fördern. Die Studenten werden mit konkreten, authentischen Themen und Fragen zur deutschen Landeskunde konfrontiert, sodass sie eine interkulturelle Kompetenz entwickeln, die sie dann später, als Lehrer, ihren Studenten weiter vermitteln. Das Lehrmaterial wird jedes Semester in dem Sinne revidiert, dass es mit neuen, aktuellen Themen ergänzt wird und auf Veraltetes oder Unpassendes verzichtet wird.

Sowohl Sprach- als auch Kulturkenntnisse werden aus fremdsprachlicher Perspektive behandelt, damit die Studenten die notwendigen didaktisch-methodischen Kompetenzen zur Vermittlung des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache entwickeln und zum interkulturellen Dialog fähig sind. Die Module bereiten die Studierenden sowohl auf inlandsbezogene als auch auf auslandsbezogene Handlungsfelder, das heißt, sie können zum einen DaF und Landeskunde an Einwanderer unterrichten und zum anderen als Fachleute in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung oder in der Lehreraus- oder Lehrerfortbildung tätig sein. In beiden Fällen sind unter anderen grundlegende Kenntnisse in den Bereichen interkultureller Kommunikation, Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik wichtig, damit die Arbeit in mehrsprachigen Kontexten den zukünftigen Absolvent(Inn)en keine Schwierigkeiten vorbereitet.

Folgende Studieninhalte der erwähnten Module entsprechen exklusiv dem Bereich der Landeskunde :

Modul: Schwerpunkte der Vermittlung: Landeskunde, Textkompetenz, Literatur

- Theoretische und auf den DaF-/DaZ-Unterricht bezogene Beschäftigung mit Landeskunde;
- Das Umsetzen in gesteuerten Lernsituationen verschiedener Konzepte zur Vermittlung von Landeskunde der deutschsprachigen Länder, von Fachsprachen- und Textkompetenz (vgl. Universität Wien).

Modul: Didaktik und Landeskunde

- Geschichte, Wirtschaft, soziale und politische Systeme, Genderaspekte und weitere Bezüge auf die deutschsprachigen Länder;
- Kriterien der Auswahl landeskundlich relevanten Wissens über die deutschsprachigen Länder, unterschiedlichen didaktischen Ansätzen (kognitiv, kommunikativ, interkulturell), Erscheinungsformen dieser in den zutreffenden Lehrwerken; Fragen von Fremd- und Eigenwahrnehmung, Stereotypen und Vorurteilsbildung, Genderfragen und Modellen der handlungs- und lernerzentrierten Erarbeitung landeskundlicher Themen im Unterricht (vgl. TU Berlin).

Modul: Berlin als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht

- Das Verarbeiten ausgewählter geschichtlicher und kultureller Themen des 20. Jahrhunderts (1. Weltkrieg, Weimarer Republik, NS-Zeit und 2. Weltkrieg, das Nachkriegs Berlin, Mauerbau, Leben im geteilten Berlin, Mauerfall und Wiedervereinigung, Leben im gegenwärtigen Berlin, Berlin im Film, Berlin in der Literatur, Berlin in der Musik) im Hinblick auf den DaF-Unterricht (vgl. TU Berlin).

Modul: Interkulturelle Kommunikation - Veranstaltung: Kultur und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder

- Ausgewählte Inhalte aus der Sozial- und Kulturgeschichte der deutschsprachigen Länder (vgl. Pädagogische Hochschule Freiburg).

Die Studenten werden demnach darauf vorbereitet, nicht nur Sprache, sondern auch Kultur zu vermitteln und sogar selbst Sprachübungen zu entwickeln, die interkulturelle Elemente aufweisen und ihren künftigen Zielgruppen das Entdecken einer fremden Kultur erleichtern. Interkulturelle und soziale Kompetenzen unterstützen in gleichem Maße die erforderlichen Qualifikationen für die Arbeit mit mehrsprachigen, multikulturellen Lerngruppen und sogar für das Unterrichten unter problematischen sprachenpolitischen Rahmenbedingungen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß wir bestrebt sind, der Bedeutung der Landeskunde gemäße Ausbildungsformen anzubieten. Das Spannende dabei ist, daß die Arbeit im Bereich Landeskunde nie an einen Schlußpunkt kommt, sondern immer wieder neue Überlegungen und Ausbildungskonzepte gefordert sind - parallel zu sich laufend verändernden Inhalten und neuen didaktischen Wegen. (Zeuner 1997: 14)

3. Schlussfolgerung

Wir können folglich behaupten, dass die interkulturelle Fremdsprachendidaktik nur in Zusammenarbeit mit der interkulturellen Landeskunde Erfolg versprechend ist. Die zwei Wissenschaften müssen in wechselseitiger Beziehung zueinander gebracht werden, denn so kann man ihr Potenzial bis auf das Höchstmaß entfalten.

Nur unter diesen Voraussetzungen ist es möglich, den Fremdsprachenlernenden eine angemessene Erziehung und Bildung unter der Berücksichtigung interkultureller Aspekte anzubieten. Beide Disziplinen haben ihren Anteil im Lehr- und Lernprozess und sorgen für einen umfassenden interkulturellen Austausch. In der Fachliteratur wird sogar angedeutet, dass man interkulturelle Aspekte viel besser interpretieren kann, wenn man ethnozentristische Methoden durch einen disziplinären Relativismus ersetzt.

Auf diese Weise kann sich dann die moderne Fremdsprachendidaktik sogar an viel mehreren Bezugsdisziplinen als die traditionelle Linguistik, Literatur- und Landeswissenschaft orientieren, sie greift Anregungen aus der Hermeneutik und Semiotik, Soziologie und Politikwissenschaft, Geschichtsstudium, Betriebs- oder Volkswirtschaftslehre und aus speziellen Bereichen der Linguistik, wie Pragmatik, Soziolinguistik, kognitive Linguistik und Psycholinguistik.

Literaturverzeichnis

1. Abderazak, M. B., "Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Bewußtseinsbildung. Zur besonderen Bedeutung der Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht", in Thum, B., Fink, G. L. (Hrsg.) *Praxis interkultureller Germanistik: Forschung – Bildung – Politik. Beiträge zum II. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Straßburg 1991*, München: iudicium, 1993, pp. 573-577.
2. Badstübner-Kizik, C., Radziszewska, K., "Österreichische, deutsche und polnische Identitäten. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen", in *Fremdsprache Deutsch* 18 (1/1998), pp. 13 - 17.
3. Bettermann, R., "Neue Entwicklungen in der Landeskunde DDR", in *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Friedrich-Schiller-Universität Jena, 1989, pp. 228 - 245.
4. Dressler, G., Reuter, B., Reuter, E., "Welche Landeskunde braucht der FU? Grundsätzliche Überlegungen zur Vermittlung von Sprache und Kultur im FU", in *Linguistik und Didaktik* 11, 43/44, München: Wilhelm Fink, 1980, pp. 233 - 251.
5. Freire, P., *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1973.
6. Großklaus, G., Thum, B., "Teilstudium Interkulturelle Germanistik an der Universität Karlsruhe (TH)", in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 15, München: iudicium, 1989, pp. 420-435.
7. Hu, A., "Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept", in *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10/1999, pp. 277-303.
8. Krumm, H.-J., "Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht", in *Info DaF* 25, 5/1998, pp. 523-544.

9. Maijala, M., "Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken", <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Maijala1.htm>, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 1/2008, 18 S., 2008.
10. Neuner, G., "Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht", in Neuner G., Asche, M. (Hrsg.) *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*, Universität Gesamthochschule Kassel, Kasseler Werkstattberichte zur *Didaktik „Deutsch als Fremdsprache“*, Heft 3, 1994, pp. 14 – 39.
11. Pädagogische Hochschule Freiburg, <https://www.ph-freiburg.de/studium/studiengaenge/master-studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/studieninhalte-modulkatalog-und-tabelle.html>, 2012.
12. Pauldrach, A., "Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahre", in *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 6/Juni 1992: Landeskunde, München: Klett, 1992, pp. 4-15.
13. Penning, D., "Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts - fächerübergreifend und/oder fachspezifisch?", in *Info DaF* 22 (6)/1995, pp. 626 - 640.
14. Stocker, K., "Verhaltenssteuernde Text-Bild-Relationen und ihre landeskundliche Bedeutung und Aktualität im Zeichen von Völkerverständigung, Hilfe und Toleranz", in Nubert, R. (Hrsg.) *Temeswarer Beiträge zur Germanistik*, Band 7, Temeswar: Mirton, 2010, pp. 15-23.
15. TU Berlin: Fakultät I – Geisteswissenschaften. Institut für Sprache und Kommunikation, http://www.daf.tu-berlin.de/fileadmin/fg75/Aktuelles/Leitfaden_Masterstudium_DaF_Stand_11-2011.pdf, 2012.
16. Universität Wien. Student Point, http://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/studienplaene/066814.pdf, 2012.
17. Zeuner, U., "Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen ‚Deutsch als Fremdsprache‘ an der Technischen Universität Dresden", <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm>, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachen-unterricht*, 2(1)/1997, 16 S., 1997.
18. Zeuner, U., "Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung", http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf, *Technische Universität Dresden*, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften/Institut für Germanistik, Lehrbereich DaF, 130 S., 2001.

ⁱ Derselben Meinung sind auch Dressler/Reuter/Reuter 1980.

ⁱⁱ Der Begriff erscheint 1973 bei Paulo Freire.