

Stadt oder deren Umgebung einen typisch deutschen Weihnachtsmarkt oder ein nachgebautes deutsches Oktoberfest, vielleicht haben sie über Fernsehserien und Filme ein Bild von der deutschen Geschichte oder davon, wie Alltag in Deutschland aussieht, vielleicht haben sie deutsche Literatur oder Philosophie in einer Übersetzung gelesen, vielleicht sind sie begeisterte Anhänger des dualen Systems im deutschen Bildungswesen usw. usf.

Diese **sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse** sind einerseits unterschiedlich im Hinblick auf Individuen, andererseits aber auch teilweise verallgemeinerbar im Hinblick auf Lernende aus bestimmten Ländern. Das Wissen, das eine Person über die Welt außerhalb der eigenen Umgebung hat, ist, bezogen auf den deutschsprachigen Raum, die **Ausgangssituation** für jede Art von Landeskundeerwerb im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

Spezifik des Unterrichts außerhalb des deutschsprachigen Raums: Vergleichlich mit dem Zusammenspiel von individueller Erfahrung und Steuerung durch Bildungsinstitutionen beim Landeskundeerwerb innerhalb des zielkulturellen Raums stellt sich die Situation außerhalb des deutschsprachigen Raums beim Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer anders dar. Hier gibt es zunächst einmal keine natürliche Umgebung, auch wenn es Möglichkeiten gibt, diese Beschränkung durch **mediale Begegnungen** (s. Kap. 3.3) zumindest teilweise aufzuheben. Aber die Grundbeschränkung bleibt: Lehrwerke haben nur einen bestimmten Seitenumfang zwischen den Buchdeckeln, Stundenpläne haben nur eine beschränkte Zeit für den Deutschunterricht. Lehrende und Lehrplanentwickler müssen also überlegen, welche Aspekte wann und wie behandelt werden sollen. Gibt es z. B. einen Extrablock im Curriculum, der »Landeskunde« heißt? Oder ist Landeskunde immer in das Sprachenlernen integriert? In bestimmter Hinsicht ist es gar nicht möglich, Spracharbeit und Landeskunde zu trennen z. B. bei der Wortschatzarbeit (s. Kap. 8.5) oder bei der Diskussion von Höflichkeit (s. Kap. 9.9). In gewisser Weise kann man sogar sagen:

Landeskunde ist überall: Auch in jeder Übung, in jedem Lückentext zur Grammatik stecken in den umzuformenden Sätzen landeskundliche Informationen, ebenfalls in jeder **Abbildung**, die scheinbar nur zur Auflockerung einen Lesetext begleitet. Die fachdidaktische Beschäftigung mit Landeskunde darf sich deshalb nicht darauf beschränken, die zu vermittelnden Themen und die dabei anzuwendenden Vorgehensweisen zu diskutieren, sie muss darüber hinaus auch auf der **Mikroebene** im Sprachenerwerb bei jedem ihrer Schritte überlegen, welche landeskundlichen Implikationen welcher Text hat.

Landeskunde als Teil eines Germanistik-Studiums außerhalb des deutschsprachigen Raums: Wird Deutsch als Fremdsprache als Teil eines Germanistik-Studiums gelehrt, stellt sich die Frage nach Status und Rolle der Landeskunde auch noch auf einer anderen Ebene. In universitären Kontexten gibt es häufig das Problem, dass Landeskunde gegenüber der Literaturwissenschaft und der Linguistik als zweitrangig angesehen wird

und dass die Lehrenden, die Überblicksvorlesungen zur deutschen Landeskunde geben, in diesem Bereich selbst nicht in der Forschung aktiv sind. Das ist weniger problematisch, solange Landeskunde funktional als Zulieferung von **Kontextwissen** für das Verstehen von Literatur verstanden wird. Es ist allerdings sehr problematisch, wenn Landeskunde zum **genuinen Gegenstand des Faches** wird, zum Beispiel in Studiengangskonzeptionen, die unter Begriffen wie *German Studies*, *European Studies* oder *Area Studies* bekannt sind.

Derartige Konzeptionen, ebenso wie Versuche, das Fach Deutsch mit Fächern wie Betriebswirtschaft oder Medienwissenschaft zu kombinieren, existieren an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums seit den 1960er Jahren. In solchen akademischen Fächern muss von den Lehrenden, die historische, politische, ökonomische usw. Gegenstände vermitteln, auch erwartet werden, dass sie Fachwissenschaftler sind, sich also mit den Methoden und Diskursen ihrer jeweiligen Fachdisziplin auseinandersetzen können.

9.3 | Unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Vermittlung von Landeskunde

Wie auch immer die Behandlung landeskundlicher Elemente organisiert ist – die Fremdsprachendidaktik muss sich einer Reihe von Fragen stellen, die nicht einfach zu beantworten sind:

- Welche Aspekte des zielkulturellen Raums werden behandelt?
- Nach welchen Kriterien wird ausgewählt?
- Wie wird vermittelt?

Im Laufe der Geschichte der Fremdsprachendidaktik wurden auf diese Fragen unterschiedliche Antworten gegeben. Im Folgenden sollen die Fragen der Auswahl und der Art der Vermittlung diskutiert und die historische Entwicklung der Beschäftigung mit Landeskunde nachgezeichnet werden.

Fakten und Bilder: Sätze der Art »Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands und hat zu Beginn des 21. Jahrhunderts knapp 3,5 Millionen Einwohner« sind **wahr oder nicht**. Bei einem Satz wie »Die Deutschen sind fleißig« fällt auf, dass dieser Satz offensichtlich auf einer anderen Ebene liegt als der Satz über Berlin. Hier wird ein **nationales Stereotyp** angenommen. Ein Stereotyp, das wird in Kapitel 9.5 genauer behandelt, ist ein Bild, das Gruppen von Menschen über sich oder über andere Gruppen von Menschen haben. Wenn die deutsche Hauptstadt von Berlin nach Gütersloh umziehen würde, würde der erste Satz falsch, sagt man ihn nach dem Umzug weiterhin, hätte man eine nicht zutreffende landeskundliche Information vermittelt.

Wenn man Deutsche findet, die nicht fleißig sind, ändert das nichts daran, dass es für bestimmte Gruppen von Menschen weiterhin zu ih-

rem Deutschlandbild gehört, dass Deutsche fleißig sind. Und der Vertreter einer Gruppe, zu deren Deutschlandbild es gehört, dass die Deutschen pünktlich sind, kann mehrfach bei einem Deutschlandbesuch auf einem Bahnsteig auf einen verspäteten Zug warten, ohne dass er das Stereotyp der Pünktlichkeit aufgibt. Der Satz »die Deutschen sind fleißig« ist also zunächst einmal nicht ein Satz, der auf alle Deutschen zutrifft bzw. zutreffen muss oder der entsprechend empirisch überprüft werden kann. Man muss also bei der Landeskundevermittlung auf jeden Fall unterscheiden zwischen Fakten und Bildern.

Im Folgenden wird gezeigt, wie die Fremdsprachendidaktik mit der Vielfalt möglicher Gegenstände und Herangehensweisen umgegangen ist. Dabei ist, wie in Kapitel 4 gesehen, festzuhalten, dass diese unterschiedlichen Herangehensweisen an die Landeskundevermittlung Teil der globalen Methodenkonzeptionen waren.

9.3.1 | Schwerpunkt Faktenvermittlung

Der kognitive Ansatz: In der sogenannten kognitiven Phase der Landeskundendidaktik, man findet sie häufig auch unter Begriffen wie **Realienkunde** oder **Faktenkunde**, hatte Landeskunde vor allem das Ziel, **faktisches Wissen zu vermitteln**. Dieses faktische Wissen konnte sich auf politische oder historische Themen beziehen, auch auf kulturelle Themen, dann allerdings eingeschränkt auf die **Hochkultur**. Geographie gehörte ebenso in diesen Bereich wie Politik.

Welche Fakten und wie? Für die Lernenden ist Wissen über den deutschsprachigen Raum nicht nur etwas, was ihnen das Curriculum vorschreibt, für die meisten von ihnen ist es auch etwas, was sie interessiert. Wer Deutsch lernt, ist in seiner Umgebung, die vielleicht gar kein Deutsch kann und wenig über den deutschsprachigen Raum weiß, ja gewissermaßen der Experte für alles, was mit dem deutschsprachigen Raum zu tun hat. Es kann also durchaus davon ausgegangen werden, dass die Lernenden ein gewisses Interesse an Fakten haben. Aber an welchen Fakten und wann?

Ein gutes Beispiel ist das deutsche föderale System. Der Überblick über 16 Bundesländer mit ihren Hauptstädten ist nicht unbedingt ein Thema, das im Unterricht die größte Begeisterung hervorrufen wird. Das kann sich ändern, wenn ein Lernender ein Formular ausfüllen muss, um sich z. B. auf eine Fremdsprachenassistenten zu bewerben und angeben muss, welches Bundesland er bevorzugt. Plötzlich ist es von sehr großem Interesse zu wissen, welches Bundesland wo liegt und wo man hinmöchte. Das Wissen über die föderale Struktur, eines von vielen möglichen Fakten, mit denen man sich in Lehrwerk und Unterricht beschäftigen kann, ist plötzlich verbunden mit einem Lernerinteresse und daher für die Lernenden relevant.

In der Kritik an der kognitiven Landeskunde ist die Bedeutung von Fakten häufig gering geschätzt und abgewertet worden. Das ist problematisch

tisch, denn selbstverständlich gehört es auch zum Erwerb einer sprachlichen Kompetenz, sich mit den kulturellen, sozialen usw. Kontexten auszukennen. Das Unbehagen am kognitiven Ansatz bezieht sich eher auf dessen Beliebigkeit im Umgang mit den Fakten, weil Texte oder Fakten präsentiert wurden, die aus der Sicht der Lehrmaterialmacher wohl sinnvoll waren, deren Relevanz sich einem Lernenden aber nicht immer erschloss. Die Kritik am kognitiven Ansatz müsste sich also eigentlich darauf beziehen, welche Fakten ausgewählt und wie sie vermittelt wurden, und nicht generell darauf, dass in Lehrwerken und im Unterricht Fakten vermittelt werden. Diese beiden Ebenen der Diskussion um die faktenbezogene Landeskunde wurden jedoch häufig vermischt.

(Fehlende) Aktualität: In Lehrwerken eingeführte Fakten sind manchmal nicht mehr aktuell, wenn die Lehrwerke einige Zeit im Einsatz sind. Mit dem Aufkommen der **digitalen Medien** wird es einfacher, aktuellere Informationen zu liefern. Dies kann dadurch geschehen, dass das Lehrwerk durch eine aktualisierende Seite im Netz oder die Lehrer durch eigene Recherche den Lernenden neuere Informationen liefern, es kann aber auch dadurch geschehen, dass der traditionell lehrer- und lehrbuchzentrierte kognitive Ansatz mit einer **Änderung der Arbeitsformen** verbunden wird: Durch die digitalen Medien ist es für die Lernenden nun einfach möglich, Informationen selbst zu recherchieren. Damit verbunden entsteht eine neue Herausforderung, die in Kapitel 3.3.2.1 unter der Überschrift **Qualitätssicherung** diskutiert wurde: Während bei Informationen, die im Lehrwerk stehen, davon ausgegangen werden kann, dass Autoren und Redaktion recherchiert und die Fakten überprüft hatten, stehen im Internet Informationen unterschiedlicher Qualität zur Verfügung. Mit der Veränderung der Arbeitsformen hin zu die Aktivitäten der Lernenden stärkenden Vorgehensweisen geht deshalb die Notwendigkeit einher, die **kritische Medienkompetenz** der Lernenden so zu entwickeln, dass sie in der Lage sind, unterschiedliche Quellen im Hinblick auf ihre **Vertrauenswürdigkeit** zu beurteilen.

Faktische Landeskunde durch digitale Medien: Das Aufkommen der digitalen Medien führte bei der faktenorientierten Landeskunde zunächst dazu, dass der Engpass, der in den Lehrwerken immer nur die Publikation einer kleinen Zahl von Texten und Bildern erlaubte, durch Zusatzmaterialien im Netz oder auf CD aufgehoben werden konnte. Abbildung 5 in Kapitel 3.3.2.1 zeigt, wie zum Beispiel viele Bilder einer Stadt, die in einem Lehrbuch nicht abbildbar gewesen wären, nun bequem im Netz Platz haben.

Diese nun mögliche weitergehende Zurverfügungstellung von Fakten war der erste Schritt in der Digitalisierung des kognitiven Ansatzes, ein weiterer Schritt war es, durch Links zu Webcams **landeskundliche Informationen in Echtzeit** zu liefern (vgl. ausführlicher Rösler 2007a, Kap. 4). Wikipedia als Netzquelle außerhalb der Lehrwerke ist nur ein Beispiel dafür, dass es zu fast jeder Frage auch potentielle Antworten im Netz gibt. Damit ist allerdings das **Problem der Auswahl** nicht gelöst, es hat sich eher noch verschärft.

Zwar haben sich die Darstellungsmöglichkeiten geändert, das bedeutet aber nicht, dass die Lernenden dadurch mehr Zeit haben, all das Dargestellte zur Kenntnis zu nehmen. Weiterhin müssen also Kriterien für die Auswahl gesucht werden, weiterhin muss versucht werden, einen Umgang mit den Fakten so zu organisieren, dass dieser möglichst mit den Interessen und eigenständigen Recherchen der Lernenden verbunden wird. Die Menge der zur Verfügung stehenden Daten muss also didaktisch eingegrenzt werden:

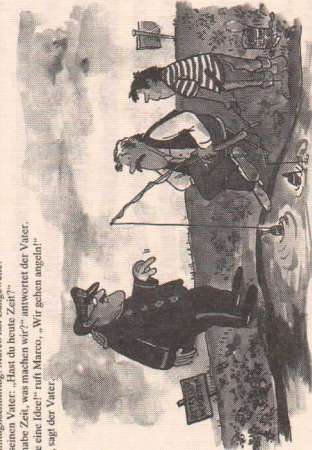
»Die Möglichkeit, alle Arten von Informationen recherchieren zu können, enthebt die Materialmacher also nicht der Verantwortung, dafür zu sorgen, dass für die Lernenden relevante Informationen behandelt werden. Das Internetangebot kann nur in den Händen von didaktisch umfassend planenden Lehrern zu einem wirksam vernetzten Teil des Lernens werden« (Hess 2003, S. 22). Besser als beim gedruckten Lehrwerk müsste es nun allerdings möglich sein, eine Vielzahl von Recherchen auf sprachlich einigermäßen gleichem Niveau anzubieten, aus denen die Lernenden oder ihre Lehrer die thematisch relevanten aussuchen können« (Rösler 2007a, S. 145).

Abb. 31: Angeln ohne Angelschein im ersten kommunikativen Lehrwerk Deutsch aktiv (aus Neuner u. a. 1986, S. 30)

9.3.2 | Schwerpunkt Alltag

Alltagskunde im kommunikativen Ansatz: Mit der kommunikativen Orientierung (s. Kap. 4.6) kommt es auch in der Landeskundediskussion zu einer Änderung der Prioritäten. Im kommunikativen Ansatz geht es vor allem um Kommunikation in Situationen, die sich den authentischen Zielsprachensituationen möglichst annähern sollen. Kommunikation in authentischen Situationen wird dabei häufig gleichgesetzt mit Kommunikation im Alltag. Entsprechend änderte sich die Landeskundekonzeption: Wissen über Aktivitäten im Alltag rückte in den Vordergrund, zum Beispiel über die Art des Reklamierens nach einem Einkauf oder über rechtliche Situationen, die nach Ansicht der Lehrmaterialmacher alltagsrelevant waren. Schöne Beispiele dafür sind das Verbot des Angelns bzw. der für das Angeln notwendige Angelschein, die nicht nur in einem humorvollen Dialog im ersten kommunikativen Lehrwerk *Deutsch aktiv* eingeführt wurden (s. Abb. 31), sondern auch augenzwinkernd im 21. Jahrhundert im Lehrwerk *Lagune* (s. Abb. 32).

3 Kein Angelschein – kein Fisch – kein Ausweis
 Es ist Sonntagmorgen. Marco hat Langeweile.
 Er fragt seinen Vater: „Hast du heute Zeit?“
 „Ja, ich habe Zeit, was machen wir?“ antwortet der Vater.
 „Ich habe eine Idee!“ ruft Marco. „Wir gehen angeln!“
 „Prima“, sagt der Vater.



Haben Sie einen Angelschein?
 Das kostet zehn Mark.
 Sie haben keinen Angelschein!
 Das ist egal. Sie angeln und haben keinen Angelschein.
 Zu spät, 10 Mark!
 Nein, Parkwächter.
 Einen Ausweis? Nein.

Einen Angelschein? Nein.
 Warum?
 Aber wir haben noch keinen Fisch!
 Gut, wir angeln nicht mehr!
 Sind Sie Polizist?
 Nein, Parkwächter.
 Haben Sie einen Ausweis?

Haben Sie einen Angelschein/Ausweis?
 – Einen Angelschein? Nein.
 Nein, wir haben keinen Angelschein.
 Nein, wir haben keinen.
 – Nein, ich bin kein Polizist.
 Nein, ich bin Parkwächter.
 Nein, Parkwächter.
 – Warum?

Sind Sie Polizist?
 – Nein, kein Polizist.
 Nein, ich bin Parkwächter.
 Nein, Parkwächter.
 – Warum?

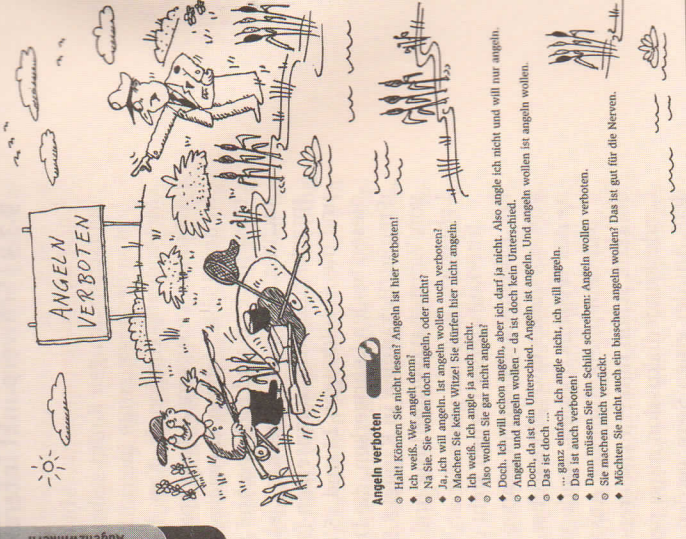
Das kostet zehn Mark.
 Sie haben keinen Angelschein!

Situationsangemessenheit des sprachlichen Verhaltens: Die Darstellung der unterschiedlichen Möglichkeiten, jemanden aufzufordern, etwas zu tun, in Abbildung 9 aus Kapitel 4.6 ist ein typisches Beispiel für eine alltagsorientierte Spracharbeit, die auf der Ebene des Bildes soziale Informationen transportiert, um die Situationsangemessenheit von sprachlichem Verhalten zu vermitteln: Man muss nicht nur sprachlich lernen aufzufordern, man muss auch wissen, welche sprachliche Realisierung in welchem Kontext angemessen ist.

Durch den kommunikativen Ansatz, der sich demonstrativ von einem traditionellen grammatikorientierten Ansatz absetzt, und dadurch, dass die kognitive Landeskunde als klar und eng mit dem grammatikorientierten Ansatz verbunden galt, änderte sich die Landeskundekonzeption vielleicht radikaler, als das gut war. Faktenwissen wurde gering geschätzt. Eigentlich war das eine überflüssige Frontenbildung: Natürlich ist es wichtig zu wissen, wie man sich in Alltagssituationen verhält, aber dieses Wissen steht nicht im Gegensatz zu einem Wissen über Kultur und Gesellschaft im deutschsprachigen Raum, sondern ist eine Ergänzung dazu. Während im natürlichen Erwerb niemand auf die Idee kommen würde, einen Gegensatz zwischen Alltagsverhalten und Wissen über Opernspielpläne oder Bundesligatabellen zu sehen, fand innerhalb des gesteuerten Lernens im Fremdsprachenunterricht eine Art Verdrängung statt: Die starke Fokussierung auf den Alltag reduzierte den Platz für die Fakten.

Problematische Aspekte des Alltagsbezugs: Wo sich durch den kommunikativen Ansatz die Beschäftigung mit dem deutschsprachigen Raum auf den Bereich des Alltags beschränkte, wurde eine Reduktion vorgenommen, die eigentlich nur für eine bestimmte Zielgruppe sinnvoll ist: für die Personen, die in absehbarer Zeit in den deutschsprachigen Raum einreisen (zur Kritik s. Kap. 4.6).

Angeln verboten



Müll können Sie nicht lesen? Angeln ist hier verboten!
 Ich weiß. Wer angelt denn?
 Na Sie. Sie wollen doch angeln, oder nicht?
 Ja, ich will angeln. Ist angeln wollen auch verboten?
 Mähen Sie keine Witze! Sie dürfen hier nicht angeln.
 Ich weiß. Ich angeln ja auch nicht.
 Also wollen Sie gar nicht angeln?
 Doch, ich will schon angeln, aber ich darf ja nicht. Also angeln ich nicht und will nur angeln.
 Angeln und angeln wollen – da ist doch kein Unterschied.
 Doch, da ist ein Unterschied. Angeln ist angeln. Und angeln wollen ist angeln wollen.
 Das ist doch...
 ... ganz anders verboten!
 Dann müssen Sie ein Schild schreiben: Angeln wollen verboten.
 Sie machen mich verrückt.
 Mähen Sie nicht auch ein bisschen angeln wollen? Das ist gut für die Nerven.

Abb. 32: »Angeln verboten« im Lehrwerk Lagune (aus Aufderstraße/Müller/Storz 2006, S. 102)

9.3.3 | Schwerpunkt Interaktion von Eigenem und Fremdem

Der interkulturelle Ansatz: Mit der Idee, den Blick der Lernenden auf den deutschsprachigen Raum selbst zu thematisieren, beginnt in den 1980er Jahren der sogenannte interkulturelle Ansatz. Dieser war ein Beitrag zur Methodendiskussion (s. Kap. 4.7), der besonders für die Landeskunde-diskussion eine große Rolle spielte. Befördert wird er zunächst durch die in den 1980er Jahren entwickelten Lehrwerke *Sprachbrücke* für den Anfängerbereich und *Sichtwechsel* für den Bereich der Mittelstufe, die versuchten, das hoch gesteckte Ziel des **interkulturellen Lernens** in Fremdsprachendidaktik umzusetzen (s. Kap. 4.7). Abbildung 11 aus Kapitel 4.7 und die Abbildungen 14 und 15 aus Kapitel 5.2.1 zeigen Ausschnitte aus diesen beiden Lehrwerken, die Diskussion der Vermittlung des Wortfelds »Freund/Bekannter« in Kapitel 8.5 ist ein Beispiel für das Zusammenspiel von Wortschatzvermittlung und Landeskunde in einem interkulturellen Lehrwerk.

Interkulturelles Lernen steht dabei nicht im Gegensatz zu einem stärker Faktenwissen vermittelnden kognitiven Vorgehen (s. Kap. 9.3.1), es umfasst dieses und geht darüber hinaus, indem es nicht nur auf der **Ebene des Wissens** operiert, sondern auch auf der **Ebene der Einstellungen**. Mit dem interkulturellen Ansatz tritt auch ein in der Fremdsprachendidaktik schon immer existierendes Problem in den Vordergrund. In der Landeskundediskussion muss permanent ein Balanceakt vollzogen werden: Auf der einen Seite werden typisierende Aussagen über »Die Deutschen« gemacht, wodurch die Gefahr entsteht, dass mit starren Zuschreibungen die Vielfalt der kulturellen Aktivitäten und die Heterogenität des deutschsprachigen Raums ausgeblendet wird. Andererseits muss im Fremdsprachenunterricht, vor allen Dingen auf den sprachlich weniger weit fortgeschrittenen Niveaustufen, bis zu einem gewissen Grad mit verallgemeinernden Sätzen gearbeitet werden, wenn Spezifika des deutschsprachigen Raums thematisiert werden sollen. Diese Problematik wird in Kapitel 9.4 ausführlicher behandelt.

Verhältnis von Eigenem und Fremdem: Das Verhältnis von Eigenem und Fremdem, die Wahrnehmung des deutschsprachigen Raums durch die eigene »Brille«, die sich ändernden Wahrnehmungen und Einschätzungen des Eigenen durch den Kontakt mit dem Fremden (d. h. mit dem deutschsprachigen Raum) – diese Themen wurden plötzlich für die Landeskundendidaktik relevant. Dieser neue Blick, bekannt geworden unter dem Schlagwort »**Fremderspektive**«, führte nun dazu, dass es nicht mehr ausreicht, einfach nur Alltagskommunikation zu betrachten, die lediglich die Situation im deutschsprachigen Raum abbildet.

Empathiefähigkeit: Wer Eigenes und Fremdes miteinander ins Gespräch bringen möchte, muss in der Lage sein, das Fremde aus seiner eigenen Position heraus nachvollziehen zu können, gefordert ist also **Einfühlungsvermögen**. Auf diese Fähigkeit, die Gefühle, Gedanken und Ansichten anderer Menschen verstehen zu können, wird in der Fachdiskussion zumeist mit dem Begriff »Empathiefähigkeit« Bezug genommen.

Die Förderung der Empathiefähigkeit ist eines der **allgemeinbildenden Ziele** des Fremdsprachenunterrichts, sie soll besonders bei der Arbeit mit literarischen Texten (s. Kap. 10) befördert werden (vgl. z. B. Bredella 2012).

Auch bei der Beschäftigung mit dem alltäglichen Verhalten muss nach dem Verständnis des interkulturellen Ansatzes das Verhältnis von Eigenem und Fremden reflektiert werden: Es muss behandelt werden, wie eine kommunikative Intention im deutschsprachigen Raum realisiert wird und wie innerhalb des deutschsprachigen Raums das jeweilige Verhalten einzuordnen ist. Darüber hinaus müssen Lernende aber auch reflektieren können, wie sie selbst mit der Andersartigkeit von Verhaltensweisen im deutschsprachigen Raum umgehen möchten, ob sie sie für sich freudig übernehmen oder ihr distanziert gegenüberstehen möchten. Das wird in Kapitel 9.9 am Beispiel des Trinkgeldgebens und unterschiedlicher Vorstellungen von **Höflichkeit** ausführlicher behandelt. In der Landeskundediskussion nimmt also mit dem Übergang von kommunikativen zu interkulturellen Grundannahmen die **Wertschätzung des Reflektierens** (s. Kap. 8.2) wieder zu.

Die Konzentration auf Kommunikation im Alltag bleibt im interkulturellen Ansatz zwar bestehen, sie wird aber nicht mehr als entscheidendes oder gar einziges Ziel des Fremdsprachenunterrichts aufgefasst. Der Fokus der didaktischen Aufmerksamkeit liegt auf der Interaktion von Eigenem und Fremdem. Im Gegensatz zur kognitiven Orientierung, die sich auf Gesellschaft, Geschichte und Hochkultur beschränkte, sind im interkulturellen Ansatz die verschiedenen Teile einer Kultur gleichwertig, egal ob Kunstwerke, Literatur, Dinge des alltäglichen Lebens und soziale Situationen behandelt werden oder auch »Ansichten und Überzeugungen, Attitüden und Vorstellungen, Denkmuster und Erinnerungsschemata, die Menschen in einer sozialen Gruppe gemeinsam haben« (Kramsch 1995, S. 53).

9.3.4 | Schwerpunkt Begegnungen

Alle drei genannten Ansätze, kognitiv, kommunikativ und interkulturell, beschäftigen sich mit der Frage, wie landeskundliche Informationen in Lehrwerken und im Unterricht vermittelt werden können. Sie unterscheiden sich zwar im Hinblick auf die gewählten Gegenstände und Vorgehensweisen beträchtlich, haben aber gemeinsam mit dem Problem zu kämpfen, dass sie Gegenstände und Vorgehensweisen auswählen müssen, von denen sie im Voraus nicht wissen können, wie relevant sie für individuelle Lernende und Lernerguppen sind. Darin unterscheiden sie sich von den in Kapitel 9.1 beschriebenen natürlichen Erwerbssituationen. Demgegenüber gelingt es, auch im Fremdsprachenunterricht außerhalb des zielsprachigen Raums eine stärkere **thematische Selbstbestimmung** einzuführen, wenn dieser mit Begegnungsszenarien arbeitet.

Die Chance, Landeskundeerwerb durch Begegnungen auch für Lernende, die sich außerhalb des deutschsprachigen Raums befinden, möglich

werden zu lassen, ist mit dem Aufkommen der digitalen Medien gestiegen: **Virtuelle Begegnungen** lassen sich mit weniger großem Aufwand in die Wege leiten als Begegnungen traditioneller Art, bei denen sich Personen an einem Ort treffen (zu letzterem vgl. Grau 2001).

Personalisierte Landeskunde: Landeskundliche Informationen entstehen bei Begegnungen durch die Interaktion mit anderen Personen entweder dadurch, dass die Beteiligten sich etwas erzählen oder dass sie gemeinsam Informationen suchen. Die gemeinsame Erarbeitung von Informationen kann in Form eines **Projekts** stattfinden (s. Kap. 5.2.2). Werden Informationen aus der Interaktion, aus der Erzählung von real existierenden Personen, entnommen, kann es durchaus sein, dass es sich dabei nicht um faktisch korrekte Informationen handelt – so wie es in jedem Gespräch zwischen Personen vorkommen kann, dass sie Informationen austauschen, die einer Überprüfung auf faktische Korrektheit nicht standhalten würden. Für eine lehrbuchzentrierte Fremdsprachendidaktik ist die Vorstellung, ›falsche‹ Informationen zu liefern, eine Schreckensvorstellung: Es gehört zum Selbstverständnis von Lehrwerkautoren oder Redakteuren, dass die in Lehrwerken gelieferten Informationen zumindest bei Drucklegung korrekt sind. Landeskundeerwerb aus der Begegnung gibt diese ›Garantie für faktische Korrektheit auf, er nimmt also auf der Ebene des Faktischen eine Verschlechterung in Kauf, um in der Interaktion Personen über das kommunizieren zu lassen, was sie tatsächlich interessiert und worüber sie etwas wissen möchten.

Dieses Begegnungskonzept ist z. B. im traditionellen **Tandem-Lernen** (s. Kap. 5.5) fruchtbar geworden (vgl. die Untersuchung zum interkulturellem Lernen im Tandem von Bechtel 2003), es ist auch in digitalen Kooperationsprojekten produktiv angewendet worden (s. Kap. 3.3.2.2). Tamme (2001) hat das traditionelle Tandem-Konzept auf eine E-Mail-Interaktion von Lernenden und Tutoren in Deutschland und Hongkong übertragen und dabei herausgearbeitet, wie wichtig diese Art von personalisierter Landeskunde für den Erwerb von Wissen und Einschätzungen über den deutschsprachigen Raum ist.

Über lange Zeiträume haben sich dabei die chinesischen und deutschen Kommunikationspartner über ausgewählte Themen unterhalten, mit Neugier auf die Position des jeweils anderen. Beeindruckend ausführlich sind die Texte der Lernenden, die noch unter BI-Niveau sind. Dabei kann es im Gegensatz zu einem gut lektorierten Lehrwerk dazu kommen, dass falsche Informationen gegeben oder nicht zutreffende Annahmen von Lernenden wie ›fast alle Deutschen sind Protestanten‹ im folgenden längeren Auszug im Gespräch nicht korrigiert werden. Gleichzeitig ist es anders als in einem Lehrwerk besser möglich, dass faktische Informationen und Einschätzungen der faktischen Informationen zusammenspielen, wie das die folgende Dokumentation einer deutsch-chinesischen Interaktion aus Tamme (2001, 128–130) zeigt:

Personalisierte Landeskunde im Tandem: ein deutsch-chinesischer E-Mail-Austausch (Wiedergabe ohne nachträgliche Korrektur)

Beispiel

[.] Und wie sind die chinesischen Maenner? Schoen? Lieb? Zaertlich? Oder eher stuermisch? [.] (aus: Lara – Teresa, 19. März 1998)

[.] Chinesischen Maenner sind langweilig und Frauen in HK [Hongkong, DR] sind zu intelligent. (Es sagt die Maenner!) Vielleicht bin ich auch zu intelligent... hahahahaha!!! Die Maenner sind langweiliger als die europaeische Maenner, dass glaube ich. Ich finde, dass die auch zu schuechtern sind....

???? Das ist ein gutes Argument..wir Frauen sind einfach intelligenter. Das war schon immer so und ich glaube auf der ganzen Welt ist das so. Sind die chinesischen Maenner wirklich so schuechtern? Wie lernt man in HK Maenner kennen? [.] (aus: Lara – Teresa, 21. März 1998)

[.] einverstanden! Alle Frauen sind intelligenter als die Maenner!! haha!!! Die chinesischen Maenner sind nicht sehr schuchtern. Trotzdem sind sie Stolz (pride??) . es heiss.. Frauen darf nicht etwas. und dann darf dir Frauen nicht... manchmal sind die chinesischen Maenner auch langweilig.. vielleicht nur die HK Maenner sind langweilig.. vielleicht! Aber glaube die traditionelle chinesischen Maenner, dass Frauen muessen eine Hausfrau werden und nicht zu lang in den Schuelern lernen sollen. Ich finde es ganz dumm ist. Fuer Chinesisen, dass ein Sonn wichtiger und besser als eine Tochter ist. Trotzdem ist die Chinesinen in HK ein bisschen besser als die in China und Taiwan sind. Meine Mutti hat gesagt, dass wir glueck haben weil wir in HK wohnen. (Meine Mutti hat nur 3 Toechtern!!!) Es war sehr normal, dass wenn eine Frau nur Tochter haben, ihr Mann eine zweiten oder dritten Frau haben.

??Aha, das ist sehr interessant. Hier in Deutschland gibt es auch stolze Maenner, die denken sie koennten uns herumkommandieren, wie sie das denken. Aber ich glaube es gibt nur noch ganz wenige Frauen, die sich das gefallen lassen.

??Naturlich wollen die Maenner nicht, dass wir Frauen zur Schule gehen und etwas lernen, das ist hier auch so..wir koennten ja klueger sein als die Maenner..hehe.

??Mit den Kindern ist es hier nicht mehr so extrem. Weisst du ich habe 4 grosse Brueder und eine Schwester. Aber eine Frau muss nicht unbedingt Soehne bekommen, obwohl die Maenner immer gern ihren ›Stammhalter haben. Der Sohn traegt ja den Namen des Vaters weiter. Wie ist das in China? Wer bekommt welchen Namen? Hast du den Nachnamen deiner Mutter oder deines Vaters?

???Und noch eine Frage, ist es legitim in China, dass ein Mann mehrere Frauen hat? Unter welchen Bedingungen?

???Welcher Religion gehoerst du an? [...] (aus: Lara – Teresa, 22. März 1998)

[...] ich gehore Protestant an, und du? ich weisse dass fast alle Deutschen sind Protestant (auf Name), und ich finde das interessant! China hat keine traditionell Religion .. ja, vielleicht Daoism und Buddhism. Buddhism ist von India und Daoism ist gleich wie Buddhism..in HK .. weil es eine britische Koloni, gibt es auch viele Protestant her. Wie findest du um Religion?

???Ja ich bin evangelisch, ich hatte dich nach der Religion gefragt, weil du gesagt hast, dass Maenner zwei oder drei Frauen haben, wenn die erste keinen Sohn zur Welt bringt. Wie koennen sie das mit der religion vereinbaren??? [...] (aus: Lara – Teresa, 23. März 1998)

[...] ja. frueher darf man viel Frauen haben. »Leider« kann man heute nicht mehr!! hahah!! Aber jetzt in HK haben viel Maenner zweiten Frauen« in China.. es ist illegal.. deshalb haben wir viel sozial Problem.

???Wie ist das dann? Leben die Maenner mit beiden Frauen zusammen? Muessen die Maenner fuer beide Frauen bezahlen? Wieviel Prozent der chinesischen Maener haben mehrere Frauen? 50%? [...] (aus: Lara – Teresa, 24. März 1998)

[...] hihihih!!! ist das unmoeglich fuer Dich, dass ein Mann mit viele Frauen heiratet und zusammen wohnen? ja.. es ist auch unmoeglich fuer mich. Aber frueher habe wir, die Frauen in China keine Wahlen und Frauen koennte nicht zu sagen!!!

???Ja es ist fuer mich unmoeglich. Wieviele Frauen machen das noch? Und warum? [...] (aus: Lara – Teresa, 25. März 1998).

Einsatz digitaler Medien: Technologisch ist die Entwicklung weiter vangeschritten: Tamme beschreibt ein erstes Beispiel der Nutzung von digitaler Kommunikationstechnologie, inzwischen sind das gemeinsame Interagieren in **Lernplattformen**, sind Treffen in **Videokonferenzen** usw. möglich (vgl. die Beschreibung der Fortführung dieser deutsch-chinesischen Begegnungen zehn Jahre danach in Chaudhuri/Puskás 2011): Aber trotz der unterschiedlichen technischen Realisierungen, trotz der Änderungen im Hinblick auf mediale Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die Sichtbarwerdung der Gesprächsteilnehmer durch Skype usw. hat sich durch die digitalen Medien an der Grundkonstellation nichts geändert: Personen, die in traditionellen Fremdsprachenlernkontexten Deutsch lernen, haben durch Kooperationen mit anderen Personen die Möglichkeit,

mit diesen über selbstgewählte Themen zu kommunizieren, dabei Nachfragen zu stellen, die von ihrem Vorwissen ausgehen, Einschätzungen zu äußern, Reaktionen auf diese Einschätzungen zu erhalten usw.

Diese Art von Begegnungen, die **natürliche Lernweisen in den gesteuerten Unterricht importieren**, erlaubt ein Fremdsprachenlernen im Bereich Landeskunde, den der traditionelle Unterricht nicht bieten kann.

9.4 | Kulturelle Vielfalt und homogenisierende Darstellung

Menschen brauchen Sprache, um sich in der Interaktion mit anderen Menschen auszudrücken, Menschen kreieren Kultur, indem sie über Sprache die Welt interpretieren und erfahrbar machen. Für die Kulturwissenschaften generell, aber besonders für die Fremdsprachendidaktik, die sich mit Lernenden beschäftigt, die zu einem bestimmten Zeitpunkt mit einem relativ geringen sprachlichen Repertoire komplexe Inhalte ausdrücken müssen, ist »Kultur ein herausfordernder Begriff.

Homogenes Kulturkonzept: Der Fremdsprachenunterricht muss sich bis zu einem gewissen Grad auf ein alltagsprachlich geläufiges Konzept von Kultur einlassen, das davon ausgeht, dass es so etwas wie eine homogene, in sich geschlossene und auf nationale Gruppen bezogene Kultur gibt. Dem gegenüber steht, dass jede dieser sogenannten nationalen Kulturen aus einer Ansammlung von Menschen besteht, die aus sehr unterschiedlichen Kontexten zusammengekommen sind, wie z. B. die Migrationsgeschichte in Deutschland der letzten 50 Jahre zeigt:

»jedoch ist die Kategorie der kulturräumlichen Grenze [...] sowohl in den Kulturwissenschaften als auch in der Soziologie [...] zunehmend problematisch geworden: Statt von einem statischen, bipolaren und durch fest umrissene Grenzen markierten Begriff von Kulturraum auszugehen, wird ein dynamischer und synkretistischer Kulturbegriff zugrunde gelegt. Für Leser, die in der Zweitsprachenkultur aufwachsen [...] verschieben sich potentiell kulturelle Zugehörigkeiten und Identitäten, werden kulturräumliche Grenzziehungen fragwürdig und die Teilhabe an der eigenen wie an der anderen Kultur durchlässig. Das vermeintlich-Andere wird zum potentiell Eigenen und das Eigene kann je nach Perspektive, Selbstwahrnehmung und Selbstdefinition umkippen in ein Fremdes. Hybridisierung ist das [...] Modewort für diese verschachtelten Partizipationen an Kulturen und gebrochenen oder Mehrfach-Identitäten« (Ehlers 2001, S. 49).

Die Fremdsprachendidaktik muss sich deshalb darauf einlassen,

- dass die Vorstellung von einer homogenen Kultur zwar ein offensichtlich unvermeidliches Hilfsmittel ist, wenn man sich in räumlich beschränkten Lehrwerken und zeitlich beschränkten Unterrichtssituationen an das Anderssein des zielkulturellen Raums heranwagt,
- dass diese Herangehensweise aber gleichzeitig verbunden sein muss mit der Vermittlung der Tatsache, dass jeder Mensch ein individuelles Bild einer bestimmten Kultur beschreiben kann.