

XVII. Landeskunde

160. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte

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

1. Prämissen der historisch-systematischen Ordnung

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

1.1. Zum fach- und forschungssystematischen Bezugsrahmen

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

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

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

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

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

1.2. Begriff und Gegenstand – strukturelle Dimension

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

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

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

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

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

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

1.3. Begriff und Gegenstand – historische Dimension

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

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

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

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

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

2. Landeskunde im Kontext

2.1 *Realienkunde* – Konzept und Prinzip

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

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

2.2. *Kulturkunde* – Konzept und Prinzip

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

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

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

2.3. Landeskunde – Konzept und Prinzip

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

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

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

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

2.4. *Interkulturelles Lernen* – Konzept und Prinzip

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

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

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

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

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

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

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

2.5. *Interkulturelle Kompetenz* – Konzept und Prinzip

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

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

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

2.6. Kulturwissenschaftliche Ansätze

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

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

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

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

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

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

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

3. Herausforderungen

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

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

4. Literatur in Auswahl

ABCD- Thesen

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

Althaus, Hans-Joachim

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

Altmayer, Claus

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

Altmayer, Claus

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

Biechele, Markus und Padrós, Alicia

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

Bock, Hans Manfred

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

Buttjes, Dieter

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

Byram, Michael

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

Casper-Hehne, Hiltraud

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

Christ, Herbert

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

Eckerth, Johannes und Michael Wendt

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

Gnutzmann, Claus und Frank G. Königs

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

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

Neuner, Gerhard

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

Phipps, Alison und Mike Gonzales

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

Pietzuch, Jan Paul

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

Richards, Jack C. und Theodore S. Rodgers

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

Risager, Karen

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

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

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

Rössler, Andrea

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

Röttger, Evelyn

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

Schmenk, Barbara

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

Schumann, Adelheid

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

Schulz, Renate und Erwin Tschirner (Hg.)

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

Simon-Pelanda, Hans

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

Solmecke, Gerd

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

Veeck, Reiner und Linsmayer, Ludwig

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

Wormer, Jörg

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

Uwe Koreik, Bielefeld (Deutschland)

Jan Paul Pietzuch, Bielefeld (Deutschland)