

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. B OSA - TOM. 328

HUMANIORA

Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht

Minna Maijala

TURUN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF TURKU
Turku 2010

**Department of Teacher Education
University of Turku**

Supervisors

Professor Annikki Koskensalo
Department of Teacher Education
University of Turku, Finland

Professor Arja Virta
Department of Teacher Education
University of Turku, Finland

Reviewers

Professor Csaba Földes
Institute of German Studies
University of Pannonia, Veszprém, Hungary

Professor Eva Neuland
Institute of German
University of Wuppertal, Germany

Opponent

Professor Csaba Földes
Institute of German Studies
University of Pannonia, Veszprém, Hungary

ISBN 978-951-29-4317-3 (PRINT)
ISBN 978-951-29-4318-0 (PDF)
ISSN 0082-6987
Painosalama - Turku, Finland 2010

TIIVISTELMÄ

Tämän väitöskirjatyön aiheena on maantuntemuksellisten sisältöjen integrointi ja välittäminen vieraan kielen opetuksessa. Maantuntemuksellisilla sisällöillä tarkoitetaan vieraan kielen opetuksessa ei-kielellisiä sisältöjä, jotka ylittävät pelkän kielitiedon, kieliopin ja sanaston, välittämisen rajat. Tutkimuskirjallisuudessa näitä ei-kielellisiä sisältöjä nimitetään monin eri tavoin, esimerkiksi maantuntemukseksi (*Landeskunde*), sosiokulttuuriseksi tiedoiksi ja taidoiksi (*soziokulturelles Wissen*) tai yksinkertaisesti kulttuuriksi (*Kultur*).

Väitöskirjatyö jakautuu teoreettiseen kehykseen (luvut 1–4), julkaistujen artikkeleiden tutkimusmetodien ja tuloksien käsittelyyn (luvut 5–6) sekä julkaistuihin artikkeleihin. Teoreettisen kehyksen ensisijaisia tutkimuskysymyksiä ovat, miten maantuntemuksellisten sisältöjen välittäminen konkretisoituu eri näkökulmista (opettajat, oppijat, oppimateriaalit) tarkasteltuna, miten kulttuurienvälisen maantuntemus ilmenee vieraan kielen opetuksessa ja mitkä sisällöt ovat merkittäviä vieraan kielen opetuksessa. Metodisina lähestymistapoina tutkimuksessa on käytetty oppikirja-analyysiä, opetuksen tarkkailua sekä kyselytutkimuksia. Liitteenä oleville julkaistuille artikkeleille on yhteistä se, että jokainen niistä käsittelee jotakin erityistä maantuntemuksellisiin sisältöihin liittyvää aihetta empiriisestä näkökulmasta erityisesti saksan kielen opetuksen kannalta. Artikkelien tutkimusongelmia ovat kulttuuristen ja kielellisten sisältöjen yhdistäminen, kulttuurienvälisen viestinnän konkretisoituminen, kielellisen ja kulttuurisen variaation huomioiminen, stereotyyppien asema sekä sukupuolierojen merkitys vieraan kielen opetuksessa.

Väitöskirjatyön teoreettisessa kehyksessä luodaan aluksi historiallinen katsaus maantuntemuksen asemaan vieraan kielen opetuksessa ja selvitetään tarkemmin erityisesti vieraan kielen didaktiikan uusimpien traditioiden, kuten konstruktivismin ja sosiokulttuurisen teorian, yhteyttä maantuntemuksen oppimiseen. Tässä yhteydessä käsitellään myös kulttuurienvälisen oppimisen traditiota ja maantuntemusta sen sovellusalueena. Tämän lisäksi selvitetään konkreettisia vieraan kielen opetuksessa ilmeneviä maantuntemukseen liittyviä didaktis-metodisia kysymyksiä, erityisesti opettajan roolia ja sitä, miten kulttuurienvälisen tradition mukainen maantuntemuksen välittäminen konkretisoituu yhtäältä yksittäisinä tehtävinä ja harjoituksina sekä toisaalta elektronisten viestimien välityksellä. Teoreettisen kehyksen ytimen muodostaa maantuntemuksellisten aiheiden valintaan ja merkittävyyteen liittyvä tutkimuskirjallisuuden pohjalta tehtävä pohdinta. Vieraan kielen opetuksessa kieliopilliset sisällöt opetetaan pääosin vakiintuneessa järjestyksessä, mutta maantuntemuksellisten sisältöjen opettamisessa ja oppimisessa ei ole säännönmukaisuuksia. Yhteenvetona esitetään teesejä, joiden tarkoituksena on antaa ehdotuksia, suosituksia ja didaktisia neuvoja maantuntemuksen opetukseen ja oppimiseen.

Väitöskirjatyössä paneudutaan vaikeuksiin määritellä maantuntemuksen oppimisen kannalta merkittävät aiheet erityisesti saksan kielen opetusta silmällä pitäen. Arkipäivän kulttuurin käsittelyn tärkeyteen käytännön opetuksessa viittaavat oppikirjojen aihepiirit, opettajien ja opiskelijoiden käsitykset sekä Eurooppalaisen viitekehyksen suositukset. Tutkimuksessa selvitettiin tarkemmin myös aihepiirien valintaa kohderyhmän mukaan ja kartoitettiin oppijoiden käsityksiä maantuntemuksellisista sisällöistä ja heidän näihin kohdistuvia toiveitaan. Kyselytulosten mukaan aikuisten oppijoiden mieliin jäivät saksan kielen oppitunnilla erityisesti sellaiset kulttuuriin liittyvät asiat, jotka oppijat kokivat autenttisiksi tai jotka herättivät tunnilla keskustelua ja olivat kohdekulttuurissa erilaisia kuin omassa kulttuurissa. Tutkimuksessa selvitettiin myös kulttuurienvälisen oppimisen aspekteja vieraan kielen opetuksessa ja oppimateriaaleissa, erityisesti "oman" ja "vieraan" kulttuurin kokemisesta ja niiden vastakkainasettelusta. Näyttää siltä, että kulttuurienvälisen oppimisen mahdollisuudet tutkimissani saksan kielen oppikirjoissa rajoittuvat siihen, että oppijoille tarjotaan mahdollisuus eläytyä kohdekulttuurin arkeen oppikirjojen henkilöiden kautta ja että oppijoita kehoitetaan kertomaan omasta kulttuuristaan. Tutkimuksessa pohditaan myös tarkemmin, voivatko sähköiset oppimateriaalit ja internet johdattaa takaisin faktoihin keskittyvään maantuntemuksen oppimiseen. Virtuaaliset oppimisympäristöt, esimerkiksi oppikirjojen internetsivustot, antavat kaikesta huolimatta uusia mahdollisuuksia tutkivaan oppimiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi "minitutkimustehtävät" ja sellaiset harjoitustyypit, jotka eivät oppikirjoissa ole mahdollisia, kuten virtuaaliset kaupunkikierrokset. Opettajien ja oppimateriaalien laatijoiden pitäisi suunnitella sellaisia tehtäviä ja harjoituksia, jotka antavat riittävästi mahdollisuuksia myös kulttuurienväliselle pohdinnalle. Oppijan oma ja kohdekulttuuri voidaan opetuksessa nostaa samanaikaisesti esille esimerkiksi käsittelemällä kielellisiä ja kulttuurisia variaatioita. Tutkimustulosten mukaan kulttuurienvälisen oppimisen traditionkin aikana maantuntemusta välitetään yhä perinteisellä tavalla faktatietoihin painottuen, eli käytännössä kielenopetusta ohjaa vielä edelleenkin hyvin perinteinen käsitys kielestä ja kielitaidosta. Kielten opettajien koulutuksessa olisi huomioitava se, että opettajien tulisi olla kokonaisvaltaisia kulttuurin asiantuntijoita, eli myös historia, yhteiskunta, politiikka ja myös "arkipäiväisen elämän" tuntemus ovat tärkeitä opettajan ammattitaidossa.

Asiasanat:

Vieraan kielen didaktiikka, kielenopetus, saksan kielen opetus, maantuntemus, maantuntemukselliset sisällöt, kulttuuriset tiedot ja taidot, kulttuurienvälinen oppiminen, kielellinen ja kulttuurinen variaatio, oppikirjatutkimus

VORWORT

Die vorliegende Arbeit ist als Dissertation während meiner Tätigkeit als Lektorin für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Turku entstanden. Aus meiner praktischen Arbeit hatte sich der Wunsch entwickelt, mich pädagogisch weiterzubilden. Ausgehend von meinem großen Interesse an deutscher Geschichte, Gesellschaft und Alltagskultur hat mich die kulturelle Vermittlung der deutschen Sprache und Landeskunde in der Unterrichtspraxis stets sehr inspiriert und ich wünsche, dass davon vor allem meine Studierenden profitiert haben. Durch die vorliegende Arbeit habe ich meine eigenen Erfahrungen als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache verarbeiten können und hoffe, dass ich diese mit anderen (angehenden) Lehrenden durch die vorliegende Arbeit auch teilen kann.

Ohne die unermüdliche Unterstützung und Ermutigung meiner Doktormutter Frau Professor Annikki Koskensalo wäre die vorliegende Arbeit nicht zustande gekommen. Immer wenn ich selbst Bedenken hatte, war sie als Mentorin für mich in unzähligen Diskussionen und E-Mails präsent. Die von ihr geleiteten Doktorandenseminare waren für mich eine Quelle der Inspiration und auch ein Zufluchtsort, wo ich als Doktorandin in einer sehr angenehmen Atmosphäre mit Kaffee und Kuchen nicht nur sachkundiges wissenschaftliches Feedback, sondern auch Hilfe in allen Fragen der Wissenschaftswelt erhalten habe. Ihr danke ich von meinem ganzen Herzen.

Bei Frau Professor Neuland und Herrn Professor Földes möchte ich mich für ihre wertvollen Gutachten zum Dissertationsmanuskript bedanken. Die reichen Kommentare und Anregungen haben mir sehr geholfen und inspirieren mich für weitere Arbeiten. Frau Professor Arja Virta danke ich für hilfreiche Literaturhinweise und Verbesserungsvorschläge.

Allen Studentinnen und Studenten sowie Kolleginnen und Kollegen an der Universität Turku, die bei meinen wissenschaftlichen Projekten mitgewirkt haben, ebenfalls ein großes Dankeschön.

Meiner Familie möchte ich herzlichst dafür danken, dass sie mich immer bei meinen wissenschaftlichen Projekten unterstützt hat.

Turku, im Juni 2010

Minna Maijala

ZUSAMMENSTELLUNG VON ORIGINALBEITRÄGEN

Die Dissertation basiert auf den folgenden Originalbeiträgen I-VI (Anhang).

- I Maijala, Minna (2009): Landeskunde im Schatten der Sprache - Betrachtungen aus Forschung und Praxis. In: Di Meola, Claudio; Gaeta, Livio; Hornung, Antonie & Rega, Lorenza (Hrsg.) (2009): *Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 14.-16.2.2008)*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= Deutsche Sprachwissenschaft international), 373-383.
- II Maijala, Minna (2008): Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 13: 1, 18 S.
- III Maijala, Minna (2009): Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36, 5 (2009), 447-461.
- IV Maijala, Minna (2006): Klischees im Spiegel landeskundlicher Inhalte von Sprachlehrwerken. Über stereotype Darstellungen fremder Kultur(en). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 126-139.
- V Maijala, Minna (2009): Typisch Frau... Typisch Mann... - Zur Genderproblematik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zielsprache Deutsch* 36, 1 (2009), 33-60.
- VI Maijala, Minna (2007): Jugendsprache und Jugendkultur in finnischen und schwedischen DaF-Lehrwerken – „Voll die Liebe“: „Boys“ und „Girls“. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2007): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Frankfurt a. M. [etc.]: Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur – Soziolinguistische Beiträge), 283-298.

INHALT

TIIVISTELMÄ

VORWORT

ZUSAMMENSTELLUNG VON ORIGINALBEITRÄGEN

1	EINLEITUNG	9
2	LANDESKUNDE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: HISTORISCHER ÜBERBLICK.....	12
2.1	Landeskunde während der Grammatik-Übersetzungsmethode	13
2.2	Landeskunde während der audiolingualen und audiovisuellen Methode	15
2.3	Landeskunde während der kommunikativen Methode.....	18
2.4	Neue Ansätze in der Fremdsprachendidaktik	20
2.4.1	Konstruktivismus in der Fremdsprachendidaktik	21
2.4.2	Die soziokulturelle Theorie der Spracherwerbsforschung ...	23
2.4.3	Interkulturelles Lernen.....	25
2.4.3.1	Zur begrifflichen Problematik	27
2.4.3.2	Praxis interkulturellen Lernens	31
2.4.3.3	Nationen und Interkulturalität – das In-Frage-Stellen des nationalen Paradigmas	35
3	UNTERRICHTSPRAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN	41
3.1	Erwerbs- und Aneignungsaspekte im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht	41
3.1.1	Die Rolle der Lehrenden	41
3.1.2	Berücksichtigung der Zielgruppe.....	48
3.2	Vermittlungsaspekte des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts: Ansätze der Landeskunde	49
3.2.1	Faktische Vermittlung von Landeskunde	51
3.2.2	Kommunikative Vermittlung von Landeskunde	53
3.2.3	Interkulturelle Vermittlung von Landeskunde	54
3.2.4	Vermittlung von Landeskunde im virtuellen Zeitalter	56
3.2.5	Aufgaben und Übungen zur interkulturellen Landeskunde	62

4	DER SIGNIFIKANZASPEKT IM LANDESKUNDLICHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT	66
4.1	Zum Begriff der „Signifikanz“	68
4.2	„Universalialia“ vs. „nationaler Rahmen“	70
4.3	Auswahl der Themen in verschiedenen Themenkatalogen	71
4.4	Erwartungen der Lehrenden an die Themenauswahl	75
4.5	Perspektive der Lernenden zur Themenauswahl.....	77
4.6	Relevanz der Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien..	79
5	ÜBERBLICK ÜBER DIE METHODEN UND ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN FORSCHUNGEN	85
5.1	Originalbeitrag I	86
5.2	Originalbeitrag II	88
5.3	Originalbeitrag III.....	90
5.4	Originalbeitrag IV.....	91
5.5	Originalbeitrag V.....	92
5.6	Originalbeitrag VI	94
6	DISKUSSION UND AUSBLICK.....	96
	LITERATUR.....	103
	ANHANG: ORIGINALBEITRÄGE I-VI.....	115

1 EINLEITUNG

Im Fremdsprachenunterricht sind die grammatischen Strukturen und der Wortschatz die beiden wesentlichen traditionellen Inhalte. Sie werden durch unterschiedliche Aufgaben in der Unterrichtspraxis mündlich und schriftlich eingeübt. Darüber hinaus ist auch das Wissen über Land und Leute von enormer Wichtigkeit, was oft unterschätzt wird. Dieses soziokulturelle Wissen über Land und Leute wird im Fremdsprachenunterricht oft als Landeskunde, Kultur, kulturelles Wissen o.ä. bezeichnet. Es umfasst den Bestandteil des Sprachunterrichts, der über die Vermittlung von „reinen“ Sprachkenntnissen, d.h. Grammatik und Wortschatz, hinausgeht. Darunter werden hier solche Inhalte verstanden, die über Zielsprachenkultur, Ausgangskultur und/oder das Verhältnis zwischen diesen beiden Kulturen informieren. Im Unterricht vermittelte kulturelle Informationen wirken wie ein Fenster in eine andere Welt und regen dazu an, sich auf eine andere Welt einzulassen. Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet immer eine Begegnung mit einer fremden Kultur. Diese Begegnung bildet auch gleichzeitig einen besonderen Reiz des Fremdsprachenunterrichts.

Alle Unterrichtsfächer haben sprachliche und kulturelle Aspekte. Jedoch werden diese kulturellen Aspekte vor allem im Fremdsprachenunterricht deutlich sichtbar. In der Fachliteratur ist man sich weitgehend über den festen Zusammenhang von Sprache und dazugehöriger Kultur einig: Landeskunde gilt als integraler Bestandteil des Sprachunterrichts. Trotzdem wird Landeskunde sehr oft von den wichtigsten Protagonisten, d.h. von Lehrenden und Lernenden, als sekundärer Inhalt gesehen und von dem als „wichtiger“ bezeichneten „reinen“ Sprachunterricht getrennt. In der Theorie gibt es andere Probleme als in der Praxis. In der Fachdiskussion im Bereich der Fremdsprachendidaktik wird schon seit jeher die begriffliche Unschärfe beklagt, vor allem wenn es um die vielen verschiedenen Begriffe geht, die sich in der Regel aus den Teilen „inter“ und/oder „Kultur“ zusammensetzen.

In der Theorie gibt es viele verschiedene Konzepte und Ansätze, was der (inter)kulturelle Fremdsprachenunterricht bedeutet, wie man (inter)kulturelle Kommunikation, (inter)kulturelle Kompetenz und (inter)kulturelle Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht vermitteln und erreichen kann. Wie diese Zielsetzung

gen konkret in der Unterrichtspraxis aussehen, ist bis heute noch unklar. Viele Arbeiten – gerade im Bereich des interkulturellen Lernens – sind theoriebeladen, ohne einen direkten Zugang zur Praxis. Es fehlen empirische Untersuchungen zum landeskundlichen bzw. kulturbezogenen Lernen: Wie verlaufen die Lernprozesse des (inter)kulturellen Lernens? Welche didaktischen Methoden sind in diesem Prozess hilfreich? Welche Unterrichtsmaterialien fördern diesen Prozess? Die theoretischen Ansätze und Konzepte benötigen zwingend empirische Forschungen: Ohne Empirie wird die Operationalisierung und der methodologische Umgang auch in der Zukunft deutliche Mängel aufweisen (so auch Barkowski & Eßer 2005: 88; siehe auch Byram 2008: 99). Die vorliegende Arbeit versucht, diesem Forschungsdesiderat nachzukommen, indem sie die Vermittlung von landeskundlichen Inhalten im Fremdsprachenunterricht aus mehreren empirischen Perspektiven betrachtet.

Dass in den letzten Jahrzehnten im Fremdsprachenunterricht zunehmend interkulturelle Kompetenz berücksichtigt wird, bedeutet für die empirische Forschung im Kontext der Fremdsprachendidaktik eine besondere Herausforderung. Die vorliegende Arbeit setzt sich mit Aspekten der Kultur bzw. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht auseinander und verbindet dabei theoretische Ansätze mit empirischen unter unterschiedlichen Perspektiven. Der theoretische Rahmenteil zielt, nach der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur, auf detailliertere und umfassendere Erkenntnisse und orientiert sich vor allem an den folgenden Fragestellungen:

- Wie ist der Stellenwert der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht?
- Wie werden landeskundliche Inhalte vermittelt?
- Wie lässt sich die Vermittlung aus den Perspektiven der Lehrenden, Lernenden und anhand der Unterrichtsmaterialien konkretisieren?
- Wie wird interkulturelle Landeskunde im Fremdsprachenunterricht deutlich?
- Welche Inhalte sind im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht relevant?

Die empirischen Beiträge und ihre Ergebnisse konkretisieren den Untersuchungsgegenstand Landeskunde im Fremdsprachenunterricht aus mehreren Perspektiven, was oft in der Fachliteratur fehlt. Dies eröffnet für die fremdsprachendidaktische Forschung und Praxis weiterführende Fragestellungen.

Sprache und Kultur von außen zu betrachten und sie im eigenen Land weiter zu vermitteln, ist eine wichtige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts. In der vorliegenden Untersuchung geht es um eine Reihe von verschiedenen empirischen Forschungsprojekten, die Aspekte der Kultur bzw. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht als gemeinsamen Nenner haben. Diese Beiträge (I-VI) mit Begutachtungsverfahren sind in verschiedenen Fachzeitschriften in den Jahren 2006-2009 erschienen. Das übergreifende Ziel der Beiträge ist, verschiedene Perspektiven zur konkreten Erscheinung von Landeskunde im Fremdsprachenun-

terricht zu eröffnen. Sie greifen das Thema Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte in der Unterrichtspraxis auf unterschiedliche Weise auf und behandeln exemplarisch verschiedene Ebenen des landeskundlichen Lernens: Die Stellung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht (Originalbeitrag I), interkulturelle Aspekte im landeskundlichen Lernen (Originalbeitrag II), die regionale sprachliche und kulturelle Variation als landeskundliches Unterrichtsobjekt (Originalbeitrag III), stereotype Darstellungen im Landeskundeunterricht (Originalbeiträge IV und V) sowie die Jugendsprache und Jugendkultur als Unterrichtsgegenstand im DaF-Unterricht (Originalbeitrag VI). In den Beiträgen werden jeweils Theorien behandelt, die für die Vermittlung von Landeskunde von Bedeutung sind. Neben den theoretischen Ausführungen wird in den Beiträgen empirisch fundiertes Wissen darüber aufbereitet, wie landeskundliches Lernen in der Unterrichtspraxis konkret verläuft, welche didaktischen Methoden und welche Materialien hilfreich sind. Ausgehend von den herangezogenen Forschungsmethoden, die jeweils beschrieben und begründet werden, arbeiten die einzelnen Beiträge ihre Forschungsergebnisse heraus.

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus verschiedenen theoretischen und empirischen Forschungen zusammen. Die Kapitel 2-4 bilden den theoretischen Rahmen für die einzelnen empirischen Beiträge (siehe Anhang). Zu Beginn wird im Kapitel 2 ein Überblick über die Stellung der Kultur im Fremdsprachenunterricht innerhalb der verschiedenen Ansätze des fremdsprachlichen Lernens gegeben. Der Schwerpunkt liegt in der Behandlung des interkulturellen Lernens. Dabei wird Stellung zur begrifflichen Problematik und zum nationalen Paradigma genommen. Dies wird durch praktische Aspekte des interkulturellen Lernens ergänzt. Kapitel 3 behandelt anhand der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur die Frage, wie kulturelles Wissen im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird und welche Inhalte dabei transportiert werden sollten. Es wird der Frage nachgegangen, wie Lehrende die fachdidaktischen Fragen mit den sprachlichen und kulturellen Inhalten kombinieren und dabei die Neugier der Lernenden erwecken können. In diesem Zusammenhang wird unter 4 überlegt, welche Themen im Fremdsprachenunterricht relevant sind. Im abschließenden Kapitel 5 werden anschließend jeweils die Untersuchungsmethoden und durch Originalbeiträge gewonnenen Forschungsergebnisse zusammengefasst und zur Diskussion gestellt. Abschließend werden im Kapitel 6 anhand von Ergebnissen Thesen zur Vermittlung und Behandlung von kulturellen Inhalten im Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet.

2 LANDESKUNDE IM FREMSPRACHENUNTERRICHT: HISTORISCHER ÜBERBLICK

Hier in diesem Kapitel möchte ich eine historische Darstellung über den Stellenwert der Kultur bzw. Landeskunde in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts geben. In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts entwickelte sich die kulturelle Pädagogik zu einem Thema in der Forschung. Inzwischen liegen Hunderte von Definitionen von Kultur im Fremdsprachenunterricht vor. In den unzähligen Diskussionen in der Fachliteratur geht es meistens darum, wie die landeskundlichen, kulturellen bzw. nichtsprachlichen Inhalte im Fremdsprachenunterricht zu bezeichnen sind. Im englischen Sprachraum spricht man in diesem Zusammenhang von *background studies* – jetzt allerdings schon etwas veraltet – *cultural studies* oder *teaching of culture*. In Frankreich ist von *civilisation* die Rede und im deutschsprachigen Raum Kultur-, Landes- oder Leutekunde. In den letzten Jahrzehnten hat der Begriff „Interkulturelles Lernen“ sich verbreitet. (Vgl. Risager 2007: 4 f.)

Trotz oder gerade wegen der begrifflichen Unschärfe möchte ich hier zunächst ganz allgemein auf den Stellenwert von nichtsprachlichen Inhalten im Fremdsprachenunterricht im Laufe der letzten Jahrzehnte eingehen. Ich verstehe unter kulturellen/landeskundlichen/nichtsprachlichen Inhalten solche, die über das sprachliche Wissen hinausgehen, d.h. über Sitten, Kultur, Geschichte, Traditionen, das Schulsystem, das politische System des Zielsprachengebietes etc. informieren. Sehr oft wird diesen Inhalten in der Unterrichtspraxis eine sekundäre Rolle gegeben. Dies lässt sich feststellen, indem man die Rolle der Kultur bzw. Landeskunde mit der Rolle der Grammatik vergleicht. Grammatik gilt im Fremdsprachenunterricht traditionell als wichtigster Lernstoff und ihre Stellung scheint auch in der heutigen Zeit (noch) unerschütterlich zu sein. Schon ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse sowie Zusammenfassungen der zu behandelnden grammatikalischen Themen von Lehrwerken zeigt die Gewichtung der Grammatikregeln. Auch die Lektionstexte werden oft nach grammatischen Strukturen verfasst.

Oft „verlieren“ die kulturellen Inhalte wertvolle Unterrichtszeit gegenüber den grammatikalischen Inhalten (so auch Roche 2001: 128). Bei der Behandlung des Stellenwerts von kulturellen Inhalten im Fremdsprachenunterricht kommt man nicht daran vorbei, dass die Grammatik als eine Art „Gegenpol“ erscheint. Die historische Darstellung beginne ich hier bei der Grammatik-Übersetzungsmethode, die sogar bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts die vorherrschende fremdsprachendidaktische Methode war, und gelange zum Schluss über die audiolinguale und kommunikative Methode zu der Methode des interkulturellen Lernens. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die fremdsprachendidaktischen Methoden nicht in klar abgrenzbaren Epochen in der Unterrichtspraxis umgesetzt worden sind. Die unterschiedlichen Methoden haben über längere Zeiträume koexistiert und sich dadurch auch miteinander vermischt. (Neuner 2003a: 227)

2.1 Landeskunde während der Grammatik-Übersetzungsmethode

Vor dem Zweiten Weltkrieg galt der Fremdsprachenunterricht als Privileg der höheren Gesellschaftsklassen. Vor allem die alten Sprachen, Latein und Griechisch, wurden nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet. Bezeichnend für die Grammatik-Übersetzungsmethode war – wie der Name schon verrät – die Übersetzung von literarischen Texten nach jahrhundertlangen Traditionen aus der Fremdsprache in die Muttersprache. Die literarischen Texte, die auch zur allgemeinen Bildung beitragen sollten, wurden grammatikalisch analysiert. Neben dem System der grammatischen Regeln war die Kenntnis der Vokabeln von Belang. Die Sprachregeln wurden mit Hilfe der lateinischen Schulgrammatik dargestellt und in Regeln gefasst. Im Mittelpunkt stand die geschriebene Sprache, dies trug dazu bei, dass der Einübung der gesprochenen Sprache gar keine Unterrichtszeit gegeben wurde. (Neuner 2003a: 227f.; siehe auch Christ 2002: 60ff.; Raabe 2005: 275; House 2003: 153; Funk & Koenig 1991: 41; Götze 1994: 29f.) Die im 19. und 20. Jahrhundert entstandene „Realienkunde“ bezeichnet den Anfang der landeskundlichen Didaktik. Dabei standen im Mittelpunkt Interessantes über Land und Leute, wichtige Faktoren aus Geographie und Geschichte bis hin zu den sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnissen (siehe im Einzelnen Casper-Hehne 2006: 103). Weil in der Nachkriegszeit die fremdsprachendidaktische Forschung ihren Schwerpunkt noch nicht in der Praxis hatte, ist es schwierig zu sagen, wie unterrichtet und dabei Lehrmaterialien eingesetzt wurden. Hinweise können z.B. didaktische Empfehlungen in den Lehrplänen, Lehrplankommentaren und die verwendeten Lehrmaterialien geben (de Cillia 2002: 120).

Mit der Grammatik-Übersetzungsmethode wird ein enger, überwiegend elitärer Kulturbegriff verbunden, der auch mit dem Begriff der „hohen“ Kultur bezeichnet wird (vgl. Wilde-Stockmeyer 2000: 70). Das Ziel war, die Lernenden durch

Erzeugnisse der „hohen“ Kultur nach der humanistischen Tradition zu bilden und zu entwickeln. Die zu erlernenden Sprachen wurden nach dem kulturellen Ansehen ausgesucht, und als Unterrichtsinhalte wurden vor allem hochkulturell signifikante Texte gewählt. (Sajavaara 2006: 226) Während der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode wurde Literatur als Zeugnis der geistigen Leistungen einer Sprachgemeinschaft angesehen. Diese kulturellen Zeugnisse wurden in der Regel in einer chronologischen Reihenfolge präsentiert, wobei der Schwerpunkt eher auf der Vergangenheit als auf der Sprache und Kultur der Gegenwart lag. In vielen Ländern nannte man diese Art von Unterrichtsinhalten „Realien“. Nach der Tradition „Land und Leute“ waren die zu vermittelnden Informationen auf Nationen fokussiert. (Vgl. Risager 2007: 27)

In diesem Zusammenhang möchte ich einen kurzen Blick in die Situation in Finnland vor dem Zweiten Weltkrieg werfen. Die zunehmende Bedeutung der deutschen Sprache stand im Zusammenhang mit der politischen Orientierung Finnlands in den 1930er Jahren an Deutschland. Die kulturellen Beziehungen zu Deutschland waren sehr eng und die Stellung der deutschen Sprache in den finnischen Schulen sehr stark. (Kiuasmaa 1982: 209; Visuri & Forsberg 1992: 204ff.; Hiedanniemi 1980: 18, 25; Klinge 1992: 547ff.) Während der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode waren die finnischen Deutschlehrbücher „geschichtsorientiert“, was sich schon an den Buchtiteln feststellen lässt. Titel wie *Aus deutscher Geschichte und Dichtung, Altes und Neues von Deutschland* und *Deutsche Vergangenheit und Gegenwart* spiegeln die Stellung der Geschichte deutlich wider. In den finnischen Lesebüchern finden sich neben Darstellungen der alten Germanen und der großen deutschen Persönlichkeiten auch zahlreiche belletristische Texte. Dass die Belletristik zum wichtigen Bestandteil auch im Fremdsprachenunterricht wurde, lässt sich durch einen Blick in die damaligen finnischen Deutschlehrbücher feststellen. Schon die Buchtitel dieser Zeit deuten darauf hin, dass sie zu dieser Zeit aus Lesestücken bestehen: *Lesebuch II, Deutsches Lesebuch, Deutsche Prosa und Dichtung nebst Übungsstücken*. (Siehe im Einzelnen Maijala 2007a) Auch im finnischen Deutschunterricht ist zu beobachten, dass die fremdsprachendidaktischen Methoden nicht streng chronologisch aufeinander gefolgt sind, sondern eher miteinander und nebeneinander bestanden haben. Im finnischen Deutschunterricht und in den Deutschlehrwerken herrschte – abgesehen von wenigen Schulen mit experimentellem Sprachunterricht – bis in die 1970er Jahre hinein die Grammatik-Übersetzungsmethode vor (Hyvärinen 2003: 341). In Finnland geschah die Entwicklung der fremdsprachendidaktischen Methoden nicht so schnell wie z.B. in Deutschland. Aber auch in Deutschland zeigen die Lehrbücher der 1950er und 1960er Jahre nach den Analysen von Ammer (1988; 1994) ein für die Grammatik-Übersetzungsmethode typisches konfliktfreies Bild der Zielkultur, in dem die sogenannte typisierend-imitatorische und die normativ-dokumentarische Präsentationsweise dominierten. Charakteristisch für diese Zeit war auch, dass Lehrbücher öfter Neuauflagen erlebten. Dem entsprach, dass nicht so viele neue Lehrbücher entstanden, wie dies heute oft der Fall ist. Das beste Beispiel aus Finnland ist „Deutsches Lehrbuch für den

Anfangsunterricht“ von Solmu Nyström, das zuerst 1907 erschien und bis in die 1960er Jahre in den Schulen benutzt wurde.

Als Übungen der Grammatik-Übersetzungs-Methode wurden vor allem korrekte Sätze nach einer Regel gebildet, korrekte Formen eingefügt, Sätze nach formalen Grammatikkategorien umgeformt und von der Muttersprache in die Zielsprache und umgekehrt übersetzt. (Neuner et al. 1981: 11) Aus eigener Erfahrung kann festgestellt werden, dass finnische Deutschlernende, die heute zur älteren Generation gehören und Deutsch mit dieser Methode gelernt haben, grammatikalische Regeln sehr gut und detailliert beherrschen. Defizite zeigen sie in der Aussprache und im Sprechen – vor allem über alltägliche Themen. Damals – wie auch manchmal noch in der heutigen Zeit – suchten die Lernenden im Text nicht nach dem Inhalt sondern nach der in den Texten „verpackten“ Grammatik (vgl. Funk & Koenig 1991: 41).

2.2 Landeskunde während der audiolingualen und audiovisuellen Methode

In den 1950er Jahren begann langsam mit dem Verbreiten des Behaviorismus, mit anderen Worten Lernen durch Verstärkung, eine Epoche der Veränderung im Fremdsprachenunterricht: Die „alte“ Konzeption der Grammatik-Übersetzungsmethode wurde in Frage gestellt und die „neuen“ Konzeptionen wie die direkte Methode und die audiolinguale Methode nahmen ihren Platz im Fremdsprachenunterricht ein. Die audiolinguale Methode beschäftigte sich nicht mehr mit „Kultur“ und „Literatur“ sondern zielte auf die Beherrschung der Sprache in alltäglichen Kommunikationssituationen.

Die Grundlage des „Behaviorismus“ bildete, das Verhalten von Menschen und Tieren mit den Methoden der Naturwissenschaft zu untersuchen. Mit der Entwicklung in der linguistischen und lernpsychologischen Forschung der 1930er bis 1950er Jahre, vor allem in den USA, kam es zu einer neuen behavioristisch-strukturalistischen fremdsprachendidaktischen Methode, der audiolingualen Methode, nach der vor allem in den 1960er und 1970er Jahren Fremdsprachen gelernt wurden. Diese fremdsprachendidaktische Methode kann „reaktive Phase“ genannt werden. Konkret bedeutete dies, dass die Lernenden auf eine Frage oder einen Impuls reagieren und so lange üben, bis sie die richtige Antwort geben. In der Fremdsprachendidaktik kennt man dieses Paradigma unter dem Begriff „Drill and Practice“, d.h. Drillübungen. (Rinder 2003: 4) Der Behaviorismus spiegelte sich im Fremdsprachenunterricht in dem Sinne von sprachlichen Übungen als eine Art Reiz-Reaktionsketten wider. Als Impulse dienten Bilder, Sätze vom Tonband oder andere akustische Signale. In den 1950er und 1960er Jahren entwickelten sich Pädagogik, Linguistik und Psychologie rasch. Diese Entwicklung wurde durch technische Innovationen ergänzt. In dem Fremdsprachenunterricht wurde das Sprachlabor zu einem idealen, objektiven und pro-

grammierbaren Trainingsinstrument. Der Gebrauch des Sprachlabors verbreitete sich. Es diente vor allem dazu, die für die behavioristisch-strukturalistische audiolinguale Methode charakteristischen Drillroutinen einzuüben, als Impulsgeber und Korrektor bei Substitutionsübungen. (Vgl. Raabe 2005: 275; Funk & Koenig 1991: 47f.) Ein Ziel war auch, die Lehrenden zu entlasten. Den Sprachlaboraktivitäten wurde in der damaligen Unterrichtspraxis sehr viel, vielleicht auch zu viel Wichtigkeit beigemessen. Heutzutage wird das Sprachlabor oft als „didaktische Rumpelkammer“ gesehen. In den heutigen Sprachlabors sind inzwischen PCs gelandet, um einen zeitgemäßen mediengestützten Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten. (Funk 2000: 15f.)

Zu den wichtigen methodischen Prinzipien der audiolingualen Methode zählen nach Neuner (2003a: 229):

- Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen
- Didaktische Folge der Fertigkeiten (Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben)
- Situativität des Unterrichts (Einbettung der *speech patterns* in Alltagssituationen)
- Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen (*pattern drill*)
- Grundlegende Einsprachigkeit des Unterrichts
- Progression des Lernprogramms durch systematische Steigerung der formalen Komplexität des *patterns* (Grammatikprogression).

Während der audiolingualen Methode stand Sprechfertigkeit im Mittelpunkt. Die dominierende Textsorte der Lehrwerke wurde der Dialog. Übungsformen waren die sog. *pattern drills*, Satzschalttafeln, Substitutionsübungen, Ergänzungsübungen (Lückentexte etc.), bildgesteuerte Einsetzübungen bzw. Dialogübungen, Reproduktion und Nachspielen von Dialogszenen, Umformungsübungen sowie Satzbildung aus Einzelelementen. Bezeichnend für die audiolinguale Methode war auch, dass das Unterrichtsgeschehen minutiös vorgeschrieben wurde. Zu dieser Zeit wurden zunehmend auch verschiedene Zusatzmedien (Tonkassetten, Schallplatten, Arbeitsbücher) in den Unterricht integriert. Aufgrund des Einsatzes audiovisueller Unterrichtsmitteln (Bildtafeln, Dias bzw. Diaserien, Folien für den Overheadprojektor, später auch Film und Fernseher) wird oft auch die Bezeichnung audiovisuelle Methode benutzt. (Funk & Koenig 1991: 46; Neuner 2003a: 229; Neuner 2003b: 420)

Als linguistische Grundlage der audiolingualen Methode galt die strukturalistische Sprachanalyse, die die speziellen Merkmale der einzelnen Sprachen zu erfassen sucht. Dabei stand die gesprochene Sprache im Mittelpunkt des Interesses. Die in der Regel deskriptiven strukturalistischen Sprachanalysen wurden synchronisch durch induktive Verfahren durchgeführt. Die Elemente der gesprochenen Sprache wurden nach formalen Prinzipien klassifiziert, dabei wurden in den Sätzen befindliche unterschiedliche Beziehungen durch Substitutions- und Segmentierungsverfahren untersucht. Die Verfahren der struk-

turalistischen Sprachanalysen bildeten auch die Grundlage der Übungsformen (Drillübungen, Substitutionsübungen) während der audiolingualen Methode. (Neuner 2003a: 228f.) Das Ziel war zu der Zeit vor allem, die dialogische Sprechfertigkeit der Lernenden zu trainieren. Dabei wurden alltagssprachliche Dialogelemente zu unterschiedlichen alltäglichen Situationen, in der Bank, am Bahnhof usw., eingesetzt (Funk & Koenig 1991: 48). Die grammatikalischen und kulturellen Inhalte wurden implizit mit Übungen vermittelt. Während in den fremdsprachlichen Lehrbüchern in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der auf die „hohe“ Kultur reduzierte, enge Kulturbegriff sich widerspiegelte, konnte gegen Ende der 1960er Jahre festgestellt werden, dass der Kulturbegriff durch die Demokratisierung und Pluralisierung der Gesellschaft erweitert worden war. Der Fremdsprachenunterricht galt nicht mehr als elitär, dies hatte auch einen Einfluss auf die Unterrichtsinhalte.

In den 1970er Jahren erlebte die Landeskunde oder *civilisation* einen Aufstieg in Europa, vor allem in Westdeutschland und Frankreich (Risager 2007: 69). In Westdeutschland führte dies auch zu einer Zunahme an wissenschaftlichen Beiträgen zum Thema Landeskunde. Als ein Beispiel kann das 1973 erschienene Buch „Didaktik der Landeskunde“ von Manfred Erdmenger und Hans-Wolf Istel erwähnt werden. Zu dieser Zeit wurden neben literarischen Texten auch andere Arten von Texten in den Unterricht mit einbezogen, die sogenannten authentischen Texte, zu denen Zeitungstexte und Texte mit Alltagsbezug (Speisekarten, Schilder, Tickets usw.) gehörten. Gleichzeitig entwickelte sich der auf Themen basierte Fremdsprachenunterricht, in dem durch verschiedene Textarten (Kurzgeschichten, Statistiken, Bilder) ein bestimmtes Thema veranschaulicht wurde. (Risager 2007: 39) Ähnlich war auch die Situation in Österreich. Nach de Cillia (2002: 121) sprechen die aus den 1960er Jahren stammenden Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen immer noch vom Vorbild des „fremdsprachlichen Gebildeten“, von „kulturkundlich und literarisch wertvollen Texten“, anhand derer den Schülern eine angemessene Kenntnis des fremden Landes vermittelt und das „Verständnis fremder Wesensart“ erschlossen werden soll. Die methodischen Hinweise deuten teilweise noch auf die vermittelnde Methode hin, teilweise auch schon auf das audiolinguale bzw. audiovisuelle Paradigma. Nach de Cillia (ebd.) hat sich die audiolinguale Methode in den österreichischen Schulen nie wirklich etabliert, weil ab Ende der 1970er Jahre schon der kommunikative Fremdsprachenunterricht in Form von Lehrbüchern in die Schulklassen Eingang fand.

In diesem Zusammenhang nehme ich die finnischen Deutschlehrbücher als Beispiel der Behandlung von Landeskunde zu dieser Zeit. In den 1960er Jahren entsprachen die finnischen Deutschlehrbücher in der Regel noch dem „Lesebuchtyp“ und enthielten oft schönliterarische Lesestücke. Allmählich begannen die Lehrbücher in größerem Maße audiovisuelle Züge zu zeigen: Zeichnungen und Fotografien nehmen immer mehr Platz ein. Die Lehrbücher präsentierten in Wort und Bild deutsche Regionen und Städte und boten gerne touristische Bilder an, u.a. Impressionen von den deutschen Flüssen. Neben den Landschafts-

und Naturimpressionen bildete die Belletristik mit Goethe, Schiller und Heine immer noch einen Schwerpunkt, obwohl die Relevanz der gesprochenen Sprache auch allmählich an Bedeutung gewann. In den 1970er Jahren setzte sich in Finnland langsam die audiolinguale Methode in den Lehrwerken durch. Dabei wurden die schönliterarischen und geschichtlichen Texte weniger und die Zahl der so genannten Lehrwerktexte nahm zu. Die gesprochene Sprache gewann in Deutschlehrwerken allgemein an Bedeutung, wie zahlreiche in Sprechform verfasste Texte und situative Darstellungen zeigten. Zu wesentlichen Inhalten eines modernen Lehrwerks zu dieser Zeit gehörten vorwiegend Situationen, in denen die Sprache benutzt wurde. Der Schwerpunkt war das Leben der jungen Leute. Während in den 1950er und 1960er Jahren die landeskundlichen Informationen vor allem aus schönliterarischen Texten und touristischen Schilderungen bestanden, bekam in den 1970er Jahren die aktuelle politische Landeskunde wieder stärkeres Gewicht. Die jetzt zunehmend von Autorenteamen verfassten Lehrwerke enthielten dabei immer noch traditionelle Stoffe, wenn auch gleichzeitig moderne Literatur aus beiden deutschen Staaten bevorzugt wurde. Neben den sprachdidaktischen Faktoren spielten auch die politischen Verhältnisse eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der finnischen Deutschlehrwerke um diese Zeit. (siehe im Einzelnen Majjala 2007a)

2.3 Landeskunde während der kommunikativen Methode

In den 1970er Jahren kam es zu einer kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik als Gegenreaktion auf den Behaviorismus. Eine einheitliche Theorie des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts besteht nicht, ihm liegen vielmehr verschiedene theoretische Ansätze zu Grunde. Als wichtiges Lernziel kam eine echte Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden hinzu. In Deutschland war ein maßgeblicher Vorreiter des Paradigmenwechsels in der Fremdsprachendidaktik Hans-Eberhard Piepho (1974), der mit seinem Buch „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ die kommunikative Wende einleitete. In diesem Zusammenhang wird oft von der „Entdeckung der Lerner“ (so Barkowski 2003: 522) gesprochen. Langsam setzte sich eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen, Einstellungen und Erfahrungen der Lernenden durch. Sie sollten sich vor allem aneignen, wie sie sprachliche Handlungen im Alltag durchführen. Ziel ist der Erwerb der kommunikativen Kompetenz: der Fremdsprachenerwerber soll sich wie ein „native speaker“ verhalten können (Bredella 1999: 89; Casper-Hehne 2006: 103f.). Die Landeskunde ist hier in der kommunikativen Didaktik in den Fremdsprachenunterricht integriert und soll das Gelingen sprachlicher Handlungen fördern. Zu dieser Zeit entwickelte sich Landeskunde zu einer eigenen Disziplin oder zu einer wichtigen Ergänzung der linguistischen Fremdsprachenerwerbsforschung. Empirische Studien zur Landeskunde nahmen in der fremdsprachendidaktischen Forschung deutlich zu. Vor allem Studien zum Bild des anderen Landes

in Lehrwerken und bei Lernenden sowie die kulturellen Inhalte in fremdsprachlichen Lehrwerken gewannen an Bedeutung. (Risager 2007: 76, 102) Als Beispiel von Projekten zum „Image“ des anderen Landes könnte man hier das Projekt einer britisch-deutschen Autorengruppe unter der Leitung von Michael Byram und Peter Doyé erwähnen, das sich Anfang der 1990er Jahre mit der Darstellung Deutschlands in englischen Lehrbüchern für den Deutschunterricht sowie mit der Darstellung Großbritanniens in deutschen Lehrbüchern für den Englischunterricht beschäftigte. (Siehe im Einzelnen Byram 1993; Doyé 1991)

Mit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht erweiterte sich der Kulturbegriff durch die starke Einbeziehung des Alltags bzw. der Alltagskultur. Moderne Themen wie Technik, Globalisierung, Medien, Jugendkultur usw. verbreiteten sich als Unterrichtsinhalte bzw. Lehrwerkinhalte. Dialogische Lehrwerktexte setzten sich in den fremdsprachlichen Lehrwerken durch, dadurch sollte der Unterricht dialogisch werden. Allerdings steht fest, dass dies erst gelingen wird, wenn die Lernenden auf einen Text auch dialogisch reagieren können. (Vgl. auch Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1994: 157) Der kommunikative Ansatz der Fremdsprachenmethodik hatte auch Einfluss auf das Layout der Deutschlehrbücher: Die Zeit der eintönigen, starren, oft zwei- oder dreifarbigem Lehrbuchseiten ging allmählich zu Ende und die Vielfalt des visuellen Angebots in Lehrwerken nahm zu (vgl. Schwerdtfeger 2001: 1024). Dabei zeichnete sich in Lehrwerken der 1970er und 1980er Jahre ein alltagskundliches, themenorientiertes und im Anspruch kritisch-emanzipatorisches Bild der Zielsprachenkultur ab (Hackl 1997: 237). Die kulturellen Informationen waren an dem Zielsprachengebiet orientiert und es gab kaum Reflexion zwischen der eigenen und fremden Kultur.

Zu wesentlichen Inhalten eines modernen Lehrwerks zu dieser Zeit gehören vorwiegend Dialoge und Situationen, in denen die Sprache benutzt wird. Der kommunikative Ansatz arbeitet meistens mit alltagssprachlichen Dialogelementen zu unterschiedlichen alltäglichen Situationen aus dem alltäglichen Leben, wie Menschen wohnen, arbeiten, sich bilden, essen usw., ohne explizite Herleitung aus den jeweiligen Bezugswissenschaften. (Hackl et al. 1998: 7; Bredella 1999: 89). Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts können wie folgt zusammengefasst werden:

- Schwerpunkt auf mündlicher Kommunikation
- Berücksichtigung der Umgangssprache in Alltagssituationen (Dialogen)
- Grammatik als Werkzeug
- Benutzung authentischer Texte und Übungen
- Kommunikativer Einsatz von Texten
- Lernende handeln selbst (Lernerzentriertheit)
- Visuelle Lernhilfen
- Interaktive Arbeitsformen im Unterricht (Partnerarbeit, Gruppenarbeit)
- Berücksichtigung der Muttersprache (als Basis des Fremdsprachenunterrichts) (vgl. Funk & König 1991; Roche 2001: 111).

Dass die Lernenden und der Sprachgebrauch im Mittelpunkt des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stehen, zeigt sich auch dadurch, dass die kulturellen Inhalte in Lehrwerken und in der Unterrichtspraxis sich an dem Sprachgebrauch orientieren. Der landeskundliche Fremdsprachenunterricht wurde in den 1980er Jahren durch die verschiedenen Visualisierungen ergänzt. Dazu hatte auch die Entwicklung der Videotechnologie beigetragen, was ermöglicht hat, Aufnahmen von Filmen und Fernsehprogrammen zu machen und sie in der Unterrichtspraxis einzusetzen. Die Visualisierung gab auch die Gelegenheit, mit konkreten, visuellen Aspekten der Sprache, Kultur und Gesellschaft zu arbeiten. Durch Videofilme konnte die nonverbale Kommunikation (Gestik, Mimik) sowie Aspekte des alltäglichen Lebens (Kleidung, Landschaften, Wohnen usw.) in den Unterricht mit einbezogen werden. (Risager 2007: 73)

Interessant ist, dass auch im kommunikativ orientierten Fremdsprachenlernen die Grammatik dominiert. Dies zeigen die Untersuchungen von Zimmermann (1984; 1990). Auch die Übungsformen der Grammatik-Übersetzungsmethode oder der behavioristisch-strukturalistischen Methoden wurden nach wie vor in kommunikativen Kontexten benutzt (so auch Roche 2001: 107). In dem Originalbeitrag I wird exemplarisch gezeigt, wie kommunikative Inhalte in DaF-Lehrwerken vermittelt werden. Das Thema Fremdverstehen wurde im Laufe der 1980er und 1990er Jahre zu einem wichtigen Thema im Fremdsprachenunterricht. Dabei bedeutete „Verstehen“ zum einen das sprachliche Verstehen und zum anderen das Verständnis des außersprachlichen Verhaltensraumes, in dem die Sprache benutzt wird. Als übergreifendes Ziel galt das Verständnis des Anderen im Dienste der Völkerverständigung (Erdmenger & Istel 1973: 12) und als Brücke zum interkulturellen Lernen. Mit dem konstruktivistischen Ansatz des Lernens wurde auch die traditionelle Landeskunde weiterentwickelt. Nach den konstruktivistischen Prinzipien steht der Lernende im Mittelpunkt des Lernprozesses und steuert ihn selbst. Die Lehrenden wirken vor allem als Trainer oder Lernberater. (Siehe im Einzelnen Kapitel 2.4.1 der vorliegenden Arbeit)

2.4 Neue Ansätze in der Fremdsprachendidaktik

Bei der institutionellen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts nach dem Zweiten Weltkrieg wird deutlich, dass große Veränderungen vor allem in den letzten Jahrzehnten eingetreten sind. Die Zahl der Fremdsprachenlehrer hat zugenommen und die Lehrenden haben sich je nach Zielgruppe differenziert. Neben dem nationalen Kontext ist auch die Bedeutung des internationalen Bezugsrahmens gewachsen. Die europäischen Institutionen, die Europäische Union und der Europarat, spielen dabei eine bedeutende Rolle. Auf Initiative des Europarates wurden das Konzept eines individuellen Sprachenportfolios und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen entwickelt. (Christ & de Cillia 2003: 619ff.) Im Folgenden werden neue Ansätze in der Fremdsprachendidaktik

behandelt. Zuerst wird ein Blick in die konstruktivistische Fremdsprachendidaktik geworfen. Danach wird die soziokulturelle Theorie, darunter vor allem die Ausführungen von Lantolf (2000a, 2000b), näher betrachtet. Abschließend steht in etwas größerem Umfang das interkulturelle Lernen im Mittelpunkt.

2.4.1 Konstruktivismus in der Fremdsprachendidaktik

Als allgemeines pädagogisches Konzept, von vielen verschiedenen Disziplinen (z.B. Psychologie, Philosophie, Linguistik, Pädagogik) ausgehend, verbreitete sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts die konstruktivistische Didaktik, die für die Didaktiken aller Fächer von Bedeutung ist. Innerhalb dieses konstruktivistischen Lernparadigmas gibt es unterschiedliche Richtungen. Die übergreifende Frage bildet, wie der Mensch seine Welt konstruiert. Auf der Grundlage neurowissenschaftlicher Forschungen hebt der Konstruktivismus die Selbsttätigkeit des Erkennens und die Selbststeuerung des Lernens hervor. (Biechele 2010)

Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik war zunächst eine an der Praxis ausgerichtete Bewegung. Dabei stellt das Konzept der Lernerautonomie das grundlegende pädagogische Konzept dar. Die Kernthese dieses vieldiskutierten Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik ist, dass Lernende im Lernprozess eine individuelle Repräsentation der Welt bilden. Es hängt stark von den Lernenden und ihren Erfahrungen ab, was sie unter bestimmten Bedingungen lernen können. Mit dem Konstruktivismus entstand auch das Bedürfnis, die traditionellen instruktiven Unterrichts- und Evaluationsmethoden zu erneuern. (Säljö 2001: 54; Shepard 2001: 1066; Wolff 2002b: 7ff.; Tynjälä 2002: 37ff.) Dieser Theorie liegt zugrunde, dass die Lernenden selbständig Lerninhalte mit Hilfe der Lehrenden erarbeiten bzw. konstruieren. Dabei ist Lernen ein konstruktiver Prozess, der zunächst unter Hilfestellung des Lehrers, dann aber immer selbständiger geschieht. Lehrende sind in dem Lernprozess nicht bloß Wissensvermittler, sondern eher Berater und Manager. Sie sollen sich bei konstruktiven Methoden eher im Hintergrund halten, Lernangebote schaffen, Wissensquellen – wie etwa Internet und Bücher – bereitstellen und den Lernprozess beobachten. Die Lernenden sind im Lernprozess selbst aktiv und suchen Wissen in der Zusammenarbeit mit Lehrenden und den Mitlernenden. Das Verständnis ist dabei wichtiger als Auswendiglernen. Die Idee der Lernerautonomie entstand als Entwicklung, wenn nicht sogar als Gegenpol zu methodischen Ansätzen des traditionellen Unterrichts. (Vgl. Hentunen 2004: 6f.; Tynjälä 2002: 36f., 61; Wolff 2002b: 7ff.)

Im konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht werden zentrale Kategorien des fremdsprachlichen Handelns anders verstanden als im so genannten traditionellen Unterricht, in dem die Lerninhalte instruktiv im Frontalunterricht vermittelt werden. Zu diesen zentralen Kategorien zählen Lerninhalte, Lernziele, Lernstrategien, Sozialformen des Lernens und Evaluation. Während im traditionellen Fremdsprachenunterricht die Lerninhalte von außen (Curricula, Lehrwerke) gegeben werden, wird im lernerautonomen Klassenzimmer mit Mate-

rialien gearbeitet, die Lehrende und Lernende gemeinsam ausgesucht haben. Im Mittelpunkt stehen vor allem authentische Materialien, die im Hinblick auf die gemeinsam gesetzten Lernziele ausgewählt worden sind. Im konstruktivistischen Klassenzimmer kommt Lernstrategien eine besondere Rolle zu und sie sind zu einem Standardinhalt der Fremdsprachenlehrwerke geworden. Sozialformen des Lernens, d.h. vor allem die Paar- und Gruppenarbeit bzw. Projektarbeit, sind in der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik die eigentliche Arbeitsform. Lernen gilt dabei als sozialer Prozess. Die Gruppenarbeit hat den Charakter einer Lernwerkstatt, in der Lehrende und Lernende gemeinsam auf zusammen festgelegte Ziele hin arbeiten. (Vgl. Hentunen 2004: 6f.; Tynjälä 2002: 36f., 61; Wolff 2002a: 366; Wolff 2002b: 7ff.)) Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache können Themen aus der Lebenswelt der Altersgruppe im Zielsprachengebiet ausgesucht werden, um die Lernerorientierung und die Lernerautonomie auch außerhalb der Schule zu gewährleisten. Dazu ist z.B. der Einbezug von Jugendsprachen geeignet, auch deswegen, weil die jugendlichen Lernenden heute viele zielsprachliche Erfahrungen durch das Internet (Chatten, E-Mail etc.) außerhalb des Unterrichts machen. (Neuland 2009a)

Eines der wesentlichen konstruktivistischen Unterrichtsprinzipien ist Evaluation. Die Lerninhalte sollten mit den Lernzielen übereinstimmen, die Evaluation spiegelt den Lernprozess wider. Während Bewertungen im traditionellen Klassenzimmer immer anderen übertragen werden, ist die Bewertung der eigenen Leistungen (*self-evaluation*) das wichtigste Element im konstruktivistischen Lernen. Die Lernenden sind verpflichtet, ihre Leistungen festzuhalten und dokumentieren, dies geschieht oft im Lerntagebuch oder Portfolio. (Shephard 2001: 1080; Wolff 2002b: 7ff.) Im Sprachenlernen wird häufig das Europäische Portfolio der Sprachen (*European Language Portfolio, ELP*) benutzt, das in zahlreichen verschiedenen Fassungen erhältlich ist, z.B. für unterschiedliche Altersgruppen und für unterschiedliche Länder. (siehe im Einzelnen Kara 2007: 39f.) Die Veränderungen in der Evaluationskultur setzen voraus, dass Lehrende das Feedback in den Unterricht integrieren. Sie sollten auch entscheiden, wie sie den Bedürfnissen der Lernenden begegnen und wie sie die Entscheidungen in Zusammenarbeit mit Kollegen, Eltern und Schülern treffen. Es liegt die Gefahr nahe, dass die konstruktivistischen Evaluationsmethoden, wie etwa das Portfolio, die Entwicklung simulieren statt stimulieren. Statt Inhalte evaluieren Lehrende und Lernende Portfolios möglicherweise nur oberflächlich, d.h. beeinflusst durch schöne Deckel, Font oder Grafiken. Selbstevaluation kann außerdem auch zur Maßlosigkeit führen, wie z.B. zum Narzissmus oder zur egozentrischen Wesensart. Die Persönlichkeit des Lernenden kann sich so in eine egozentrische Richtung entwickeln. Zu den positiven Wirkungen der konstruktivistischen Evaluationskultur gehört, dass der Lernprozess aus mehreren Perspektiven betrachtet wird und dass die Stimme der Lernenden im Evaluationsprozess mitgehört wird. (Hargreaves et al. 2002: 70; 87ff.)

Die Prinzipien der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik im landeskundlichen Lernen betreffen vor allem die Fragen WAS und WIE. Im konstruk-

tivistischen Fremdsprachenunterricht werden die Lerninhalte nicht von außen festgelegt, sondern durch Projektarbeit und Recherche in Zusammenarbeit von Lernenden und Lehrenden anhand von authentischen Materialien herausgearbeitet. Die Lernenden sollten lernen, Probleme selbständig zu lösen. In diesem Lernprozess ist die Aufgabe der Lehrenden, die Lernenden zu unterstützen und ihnen zu helfen. Die Lehrenden sind nicht mehr allwissende Vermittler der Fakten, sondern „behutsame Förderer“ der Konstruktionsprozesse des Lernenden. (Vgl. Wolff 2002a: 344f., 366) Im landeskundlichen Lernen bedeutet dies vor allem, dass die Lehrenden in der Unterrichtspraxis als gleichberechtigte Diskussionspartner fungieren. Aus den Ergebnissen des Originalbeitrages I lässt sich ableiten, dass in der Erinnerung der Lernenden im Allgemeinen solche Themen bleiben, die im Unterricht am meisten Diskussion hervorrufen. Durch Diskussionen kann auch das Vorwissen aktiviert und für den Lernprozess so verarbeitet werden, dass sich neues Wissen bildet. Im landeskundlichen Lernen ist es auch wichtig, die eigenen (oft unbewussten) Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden über die eigene und fremde Kultur zu aktivieren.

2.4.2 Die soziokulturelle Theorie der Spracherwerbsforschung

Die soziokulturelle Theorie in der Spracherwerbsforschung baut auf der von dem weißrussischen Psychologen Wygotski entwickelten Theorie auf, dass die soziale und kulturelle Umgebung die kognitive Entwicklung des Kindes in hohem Maße steuert. Auf die Entwicklungspsychologie hatte vor allem seine Theorie der sogenannten Zone proximaler Entwicklung (*Zone of proximal development*) Einfluss. Bis das Kind selbstständig Dinge erledigen kann, ist es auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen. In der Zone proximaler Entwicklung erfolgt Lernen dadurch, dass die Kinder mit Hilfe anderer Menschen – Erwachsener oder anderer Kinder – oder mit Werkzeugen (Artefakten) Probleme lösen, was ohne Hilfe noch nicht möglich wäre. Das Lernen erfolgt in zwei Phasen: Zuerst auf dem sozialen Niveau mit anderen Menschen und dann selbstständig auf dem psychologischen Niveau. So hat die Umgebung einen großen Einfluss auf den Lernprozess. (National Research Council 2004: 97f.; Tynjälä 2002: 44; Säljö 2001: 15; Lantolf 2000a: 2f.; 16ff.)

Einer der zurzeit dominierenden Vertreter der soziokulturell beeinflussten Spracherwerbsforschung ist James Lantolf. Er vertritt die Ansicht der soziokulturellen Theorie, dass der Umgang mit der umgebenden Kultur nicht direkt erfolgt, sondern stets durch Werkzeuge (Artefakte), die selbst Produkte der Kultur sind. Von diesen Produkten ist die Sprache am wichtigsten. In diesem Zusammenhang wird der Begriff „Mediation“ benutzt. Nach der soziokulturellen Theorie verändert sich die Sprache ständig durch die kommunikativen und psychologischen Bedürfnisse ihrer Benutzer. Soziokulturelle Ansätze in der Spracherwerbsforschung stützen sich vorwiegend auf die von Wygotski entwickelte Theorie, dass die Kultur um uns herum die kognitive Entwicklung maßgebend bestimmt. (Lantolf 2000a: 2f.; Lantolf 2000b: 79f.) Lantolf (2000b: 80ff.) sieht das

Fremdsprachenlernen als Mediationsprozess. Er teilt die Mediation im Klassenzimmer in drei Kategorien ein: 1. soziale Mediation (*Social mediation*), 2. Mediation durch die Muttersprache (*Self-mediation*) und 3. Mediation durch Artefakte (*Artifact mediation*).

Die soziale Mediation bedeutet, dass die Sprache immer in der Interaktion mit anderen gelernt wird, dies geschieht als Interaktion zwischen Experten und Novizen, im Klassenzimmer also Lehrkräfte und Lernende. Wie die Interaktion abläuft, hat Einfluss auf den Lerneffekt, z.B. dass sprachliche Spiele Kreativität fördern oder dass die Monologe von Lehrenden weder zur verbalen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ermutigen noch zur Entwicklung von Lernenden führen. Ein Aspekt der sozialen Mediation ist die Interaktion mit Peers (*Peer mediation*), im Klassenzimmer sind das die Mitschüler. Dies kann im Unterricht genau so fruchtbar sein wie die Interaktion mit Experten.

Lantolf betont auch den Einfluss der Muttersprache, die sogenannte L1-Mediation (*Mediation through the L1*), auf den Lernprozess. Die Muttersprache kann den Lernprozess fördern oder auch ab und zu erschweren. In der Forschung ist man weitgehend darüber einig, dass die Muttersprache eine wichtige Rolle beim Erlernen weiterer Sprachen spielt, vor allem dann, wenn die Lernenden untereinander kommunizieren. Nach der soziokulturellen Theorie sollten die Aufgaben so strukturiert sein, dass die Lernenden kreativ damit umgehen können. Die Aufgabe soll nicht das Fremdsprachenlernen kontrollieren, denn die Lernenden sind nicht in der Lage, in der Fremdsprache kreativ zu sein, wenn die Aufgabe zu schwierig ist. Die persönliche Motivation der Lernenden ist auch ausschlaggebend: Nach den Untersuchungen von Lantolf (1997, zitiert nach Lantolf 2000b) gehen Lernende, die das Sprachenlernen als interessant und nützlich für die Zukunft finden, kreativer mit der Sprache um als diejenigen, die (nur) gute Noten anstreben.

Die Mediation im Klassenzimmer geschieht auch durch kulturelle Artefakte (*Artifact mediation*), d.h. durch Portfolien, Aufgaben und Technologie oder Medien. Das Portfolio dient vor allem als Werkzeug der Reflexion und Evaluation der eigenen Person, der Lerninhalte sowie der Lernerfahrungen. Die Aufgaben sollten sinnvoll sein, sie sollten das Erlernen der Sprache nicht verhindern und nicht irreführend zu dem Schluss führen, dass Lernende ein Problem haben, wenn das Erlernen der Sprache mit der Aufgabe schwer fällt. Im Idealfall kann die Technologie das Fremdsprachenlernen fördern und dazu führen, dass die Lernenden zunehmend mit einander kommunizieren. Lantolf (2000a: 12f.) betont vor allem die Selbständigkeit der Lernenden. Um dies zu verwirklichen, müssen die Lehrenden die Verantwortung über die Beschlussfassung mit ihren Lernenden teilen. Dies bedeutet, dass die Lernenden dazu in der Lage sein sollten, selbstständig die Aufgaben eigenen Bedürfnissen anzupassen. Im Klassenzimmer sollte eine Aufteilung entstehen, nicht nur zwischen den Lehrenden und Lernenden, sondern auch unter den Lernenden. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der soziokulturellen Theorie die Schülerori-

entiertheit eine wichtige Rolle spielt: Die Lehrenden sollten die Lernenden und ihre subjektiven Bedürfnisse zum Ausgangspunkt nehmen, wenn sie über das Curriculum und Unterrichtsmethoden entscheiden.

Neben dem Spracherwerb kann im Fremdsprachenunterricht die Fähigkeit erworben werden, die individuellen, sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen im Zielsprachengebiet wahrzunehmen und zu verstehen. In der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache schließt der Begriff Landeskunde diese soziokulturellen Gegenstände und Bezüge ein, unter denen die Lernenden der fremden Sprache und Kultur begegnen. Diese Begegnungen mit dem „Fremden“ werden nicht nur durch die soziokulturellen Bedingungen im Zielsprachengebiet, sondern auch durch die der eigenen Sprache und Kultur bedingt. (Simon-Pelanda 2001: 42ff.) Lehrende und Lernende befinden sich im Fremdsprachenunterricht „zwischen den Kulturen“, sie erkunden das Zielsprachengebiet so, dass sie „in einen Zwischenraum“ eintreten und von dort „in die sprachkulturelle Position des anderen hinein“ blicken (Kaikkonen 2005: 301). In der Unterrichtspraxis fungieren die Lehrenden in dieser Lage als Vermittler zwischen der fremden und eigenen Kultur.

Der Blick auf das Zielsprachengebiet ist beeinflussbar durch die Muster, Normen und Werte des Heimatlandes. Das Andere wird oft durch eine Art „Brille“ des Eigenen gesehen. Nicht nur die Lernenden tragen die eigenkulturelle Brille, sondern auch die Lehrenden und Lehrmaterialien. Dies ist vor allem in der Auswahl der Lerninhalte zu sehen. So wird z.B. in finnischen Deutschlehrwerken oft das Thema Eishockey breiter behandelt als Fußball. (siehe im Einzelnen Maijala 2007b: 228ff.) Entscheidenden Einfluss auf die Auswahl der Lehrstoffe, die Art und Weise ihrer Präsentation und die Gestaltung von Aufgaben haben Aspekte des geographischen Bezugs wie auch soziokulturelle Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen der Herkunftswelt der Lernenden und dem zielsprachlichen Raum (Neuner 2003b: 421). Welche landeskundlichen Inhalte im Fremdsprachenunterricht behandelt werden, ist oft eine Frage der nationalen Perspektive. Diese kann auf viele verschiedene Weisen sichtbar werden, z.B. in Darstellungen der eigenen und fremden Kultur, in der Widerspiegelung der Meinungsbildung im eigenen Land oder in den Behandlungsweisen landeskundlicher Themen. (siehe im Einzelnen Maijala 2007b: 231ff.)

2.4.3 Interkulturelles Lernen

Das langjährige Leitziel des Fremdsprachenunterrichts, die kommunikative Kompetenz, wurde im Laufe der 1990er Jahre zu einer interkulturellen Kompetenz hin erweitert. Die Zunahme der Mobilität der Menschen in Form von Reisen und Migration führte zwangsläufig zu neuen Begegnungen mit den fremden Kulturen – auch in virtuellen Welten. Dies bedeutete auch neue Herausforderungen für die Fremdsprachendidaktik. Durch die Verbreitung des interkulturellen Leitfadens entfaltete sich auch im Bereich des landeskundlichen

Fremdsprachenunterrichts ein kontrastiver Zugang, bei dem die Lernenden im Zentrum des Lernprozesses stehen. Die eigenkulturelle Perspektive wurde immer mehr neben der zielsprachlichen Perspektive im Unterricht berücksichtigt. (Vgl. Casper-Hehne 2006: 104; Hu 2009: 108f.; Neuner 2003b: 419)

Der Beirat „Deutsch als Fremdsprache“ des Goethe-Instituts (1998) äußerte sich gegen Ende der 1990er Jahre zu Grundlagen der Fremdsprachenvermittlung und der pädagogischen Verbindungsarbeit. In den 24 Thesen und Empfehlungen spielen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität eine wichtige Rolle:

Das Lernen einer Fremdsprache ist immer auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sollten wesentliche Bestandteile jeder Form von Fremdsprachenunterricht sein. Nur auf diesem Wege gelingt es, daß [sic] Fremdsprachenunterricht Klischeebildungen aufbrechen bzw. abbauen, vorhandene Vorurteile relativieren und zu einem toleranten Miteinander beitragen kann.

(Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1998: 4)

Diese anspruchsvollen und aner kennenswerten Zielsetzungen erinnern sehr an den Gedanken der Völkerverständigung. In diesem Zusammenhang kann über die Frage nachgedacht werden, inwieweit und ob der Einflussbereich des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts realistisch eingeschätzt wird. Nach dem „Motto“ des interkulturellen Lernens verlaufen Sprachenlernen und kulturelles Lernen parallel. In der Forschung nehmen Beiträge, die Interkulturalität behandeln, seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts immer mehr zu. Man könnte behaupten, dass die Behandlung des interkulturellen Lernens auch in der Fachliteratur im Trend liegt. Die 1990er Jahre können auch durch die Internationalisierung und den Beginn der Globalisierung charakterisiert werden. Die technologischen Entwicklungen, vor allem das Internet, ermöglichten weltweit einen Zugang zu interkulturellen persönlichen Kontakten. Die Anzahl von interkulturellen Begegnungen hat dank moderner Technik enorm zugenommen. (So auch Risager 2007: 105; Hofstede 2006) Die raschen gesellschaftlichen Veränderungen (vor allem im wirtschaftlichen Bereich) in Richtung Internationalisierung und Globalisierung und ihre Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis führten dazu, dass dem interkulturellen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik heute große Bedeutung beigemessen wird. Interkulturalität gehört zu den übergeordneten Dimensionen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, der auf Sprechhandlungssicherheit und interkulturelle Sensibilität bei Lernenden ausgerichtet ist. Dabei sollten auch die Fähigkeiten zum Kulturvergleich entwickelt werden. Diese „weichen“ Kompetenzen sind im alltäglichen Leben von großem Belang und gelten in der heutigen Welt als Wege zu einer erfolgreichen Kommunikation sowie zur interkulturellen Verständigung. (Beirat Deutsch als Fremdsprache 1998: 4; Biechele & Padrós 2003: 56)

Das Ziel dieses Kapitels ist, theoretisch die Rolle der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht zu betrachten. Dabei möchte ich hier den empirischen Originalbeitrag II zu diesem Thema mit einem erweiterten theoretischen Kontext untermauern. Zu Beginn erläutere ich anhand der Fachliteratur die Problematik

der Interkulturalität in Theorie und Praxis. Abschließend behandle ich die Frage der „Nation“ im interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

2.4.3.1 Zur begrifflichen Problematik

Was der manchmal schon inflationär gebrauchte Begriff des interkulturellen Lernens an sich bedeutet, ist Quelle von heftigen Debatten in der Fachliteratur (siehe z.B. Hu 1999; Thomas 2003: 279f.; im Einzelnen zu der Debatte im Originalbeitrag II). Die Zweifel und Vorwürfe der Unwissenschaftlichkeit des Forschungsgegenstandes sind auf die Definitionsproblematik des Begriffs Kultur und den Mangel an empirischen Untersuchungen zum Thema Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht zurückzuführen. Die Definitionsproblematik führt oft zu deutlichen Mängeln im methodologischen Umgang mit dem Faktor ‚Kultur‘ sowie mit dem Präfix ‚inter‘. Unklar ist auch auf welchen Prozessen interkulturelles Lernen beruht, unter welchen Ausgangsbedingungen es sich entwickelt oder nicht entwickelt, welche Effekte es kurz- und langfristig erzielt sowie welche Elemente der Lernerpersönlichkeit (kognitive, emotionale, motivationale, volitionale und reaktiv-verhaltensorientierte bzw. aktional-handlungsorientierte) angesprochen werden. Im Alltagsgebrauch herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass interkulturelles Lernen etwas Positives hervorruft und sein Einsatz durchaus wünschenswert ist. Die Forderung nach interkulturellem Lernen liegt im Trend der Zeit und zeichnet einen aufgeklärten und weltoffenen Menschen aus. Erst bei genauerer Analyse wird die Komplexität des Begriffs deutlich. Die Probleme beginnen schon mit dem Versuch, interkulturelles Lernen theoretisch zu fundieren – wie bereits oben im Zusammenhang mit der begrifflichen Unschärfe erwähnt. (Barkowski & Eßer 2005: 88; Thomas 2003: 279f.) Kritisch zu hinterfragen ist der Ruf der Fachwelt nach empirischen Forschungen zu diesem Thema. Allerdings hat es sich gezeigt, dass nur wenige wagen, dieses Thema empirisch zu behandeln. Während in der Fremdsprachendidaktik und auch in anderen Disziplinen – wie etwa Sozialpsychologie, Wirtschaftswissenschaften, Ethnologie, Kommunikationswissenschaften – die Anzahl der Beiträge zu interkulturellen Themen in den letzten Jahren zugenommen hat, sind in der Sprachwissenschaft das „Eigene“ und das „Fremde“ eher ein seltenes Thema geblieben, auch wenn im interkulturellen Bereich gerade die Sprache immer eine entscheidende Rolle spielt. (So auch Földes 2007: 11) Eine Ausnahme bildet die umfangreiche Untersuchung von Földes (2005a) zum Thema Zweisprachigkeit und Sprachkontakte im Deutschen als Minderheitensprache in Ungarn und zu der Frage, wie das „Eigene“ und „Fremde“ in den Sprach- und Kulturkontakten der ungarndeutschen Minderheit in Erscheinung treten. Allerdings bildet auch in der interkulturellen Germanistik die Fremdheit oder Xenologie ein breites Forschungsfeld (siehe z.B. Wierlacher 1985, 2003).

Nicht nur die Begegnung des „Fremden“ und des „Eigenen“, sondern auch der Vergleich gehört zum interkulturellen Lernen. Bei der umfangreichen Fachliteratur zum Thema interkulturelles Lernen ist die Diskussion um „das Fremde“

und „das Eigene“ auch von der Unschärfe der Begriffe geprägt (zur begrifflichen Diskussion siehe im Einzelnen z.B. Althaus 2001; Albrecht 2003: 233f.). In der Wahrnehmung der fremden Kultur spielt die eigene Kultur eine entscheidende Rolle. Die Lernenden tragen immer eine „eigenkulturelle Brille“, die man nicht ablegen kann. (Barkowski & Eßer 2005: 93; Maijala 2007b) Um den Übergang von Eigenem zu Fremdem zu erleichtern, leistet die Didaktik der Fremdheitskompetenz Hilfe, deren Ziel ist, im Unterricht über die Grenzen der Kultur, Identität, Nation und Sprache hinauszukommen. Dabei stehen zunächst die Ähnlichkeiten und Gleichheiten der Kulturen im Mittelpunkt. (Koskensalo 2004: 65f., mehr zur Didaktik der Fremdheitskompetenz siehe im Einzelnen Koskensalo 2002) Sprache geht damit beim Erlernen wie bei der Kommunikation über eine bloße Verständigung hinaus, sie umfasst stets auch eine Verankerung der Beteiligten vor dem jeweiligen kulturellen Hintergrund. Sehr oft werden das „Eigene“ und das „Fremde“ gegenübergestellt. Hier möchte ich betonen, dass das Fremde nicht unbedingt eine andere Nationalität oder Region sein muss, sondern z.B. bereits eine andere Position in der Gesellschaft, andere Weise das Leben zu führen etc., sein kann. In der Fremdsprachendidaktik bedeutet das Fremde jedoch immer eine Person aus der anderen Kultur, die meistens eine andere Nationalität hat und eine andere Sprache spricht (dazu im Einzelnen im Originalbeitrag II). Mit interkulturell werden in der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen Situationen verstanden, in denen sich Angehörige verschiedener Kulturen und Sprecher verschiedener Herkunftssprachen begegnen (so auch Neuland 2009b: 51).

Für die Praxis interkulturellen Lernens ist ausschlaggebend, dass das Wechselspiel vom „Eigenen“ und „Fremden“ bewusst gemacht und im Unterricht zur Sprache gebracht wird. Wir brauchen Stereotypisierungen und Vorurteile als Einordnungskategorien, um Neues und Fremdes zu verstehen. Wenn wir uns einmal der Tatsache bewusst sind, dass niemand von uns frei von Stereotypisierungen und Vorurteilen ist und dass wir mit ihnen leben und sie brauchen, ist es leichter, mit Stereotypisierungen und Vorurteilen umzugehen und sie vielleicht auch zu verändern oder abzubauen. (Vgl. Neuner 2003b: 422; Maijala 2007b) Bredella (1999: 91) nennt als eine Schwäche des interkulturellen Lernens, dass es oft den Eindruck vermittelt, „als bräuchte man nur über Gewohnheiten, Werte und Einstellungen der fremden Kultur Bescheid zu wissen, um die Menschen dieser Kultur zu verstehen.“

Generell lehrt die interkulturelle Germanistik, kulturelle Unterschiede zu respektieren und ihre Erkenntnis zu nutzen, besser die eigene und fremde Kultur zu verstehen, dabei kommt dem Morphem ‚inter‘ eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Wierlacher 2001: 56-61, 2003: 22). Mit dem Attribut ‚interkulturell‘ werden in der Fachliteratur zahlreiche Begriffe verbunden: Interkulturelle Kommunikation, interkulturelles Lernen, interkulturelle Landeskunde, interkulturelle Kompetenz etc. Földes (2007: 7) formuliert zutreffend die Definitionsproblematik der interkulturellen Kommunikation (IKK) folgendermaßen:

- 1) Wir wissen noch nicht, was IKK ist, m.a.W., was eigentlich unser Gegenstand ist.
- 2) Wir wissen deshalb nicht (oder zumindest gibt es keinen Konsens darüber), wie wir das nennen wollen, von dem wir nicht wissen, was es ist.
- 3) Wir wissen nur, dass das, was wir meist als IKK betrachten, unterschiedlich benannt wird (=rangübergreifendes Terminologie-Problem) und dass die Linguistik dazu noch nicht hinreichend Stellung bezogen hat. (=linguistik-internes Problem). (Földes 2007: 7)

Die Problematik der Begrifflichkeiten ist geprägt durch eine Vielzahl von Versuchen, interkulturelle Kommunikation als Modell konzepttheoretisch und terminologisch abzubilden. Diese modellhaften Konzeptualisierungsversuche zeigen in der Regel wenig Praxisbezug sowie Mängel, Unebenheiten, Widersprüche und Desiderata:

- die systematische Theoriebildung und Wissenschaftsbasierung ist noch deutlich verbesserungsfähig
- der Terminus interkulturelle Kommunikation steht auf der Objektebene für unterschiedliche Bedeutungen
- zahlreiche Veröffentlichungen verzichten auf eine Definition oder belassen es bei einem Ansatz, der interkulturelle Kommunikation nicht abschließend definiert. (Földes 2007: 24ff.)

„Kommunikation“, „Kultur“ und „Interkulturalität“ sind in letzter Zeit zu Mode- und Schlagworten in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachwelt geworden, in der Forschungsliteratur werden „interkulturell“ und „intercultural“ synonym verwendet, auch wenn die Bedeutung der Begriffe „Kultur“ und „culture“ unterschiedlich ist. Zahlreiche Linguisten verstehen unter interkultureller Kommunikation eine (sprachliche) Interaktion zwischen Personen, die zwei verschiedenen Kulturen angehören. (Vgl. Földes 2007: 8f., 28)

Wie im „alltäglichen“ Leben ist auch die Wahrnehmung im Fremdsprachenunterricht ein subjektives Phänomen. Gerade interkultureller Fremdsprachenunterricht gilt für viele als subjektorientiert. Mit ihren persönlichen Wahrnehmungen, sprachlich-kulturellen Biographien und Normen sind die Lernenden Subjekte, gleichzeitig werden die zu lernende Sprache und die damit verbundenen kulturellen Deutungsmuster ebenfalls in ihrem Kontext und ihrer Heterogenität in den Blick genommen. (Hu 2009: 110) Dabei bilden Einsichten in die Entwicklung von interkultureller Kompetenz im Laufe von Biographien einen eigenen Forschungsgegenstand (siehe z.B. Hu 2006). Aus diesem Grunde ist es wichtig, die ganze Biographie der Person zu betrachten und zu überlegen, unter welchen Umständen sie ihre Sprachkenntnisse erworben hat. Die Periode des schulischen Fremdsprachenunterrichts im Leben eines Menschen ist vergleichsweise kurz. Deswegen ist es notwendig, das Lernen der zweiten oder weiteren Fremdsprache als ein Element des ganzen Lebens zu sehen. (Risager 2006a: 80)

Den Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ ohne eine emotionale Einstellungskomponente aufzufassen, macht ihn eigentlich bereits entbehrlich, weil eine

umfassend verstandene kommunikative Kompetenz schon alles andere umfasst, was als Bedeutungsfeld interkultureller Kompetenz noch übrig bleiben kann. Die kulturellen Inhalte im Fremdsprachenunterricht sollten nicht zu Ungunsten der sprachlichen Inhalte hervorgehoben werden. Folglich ist festzuhalten, dass für einen umfassenden Begriff der kommunikativen Kompetenz die sprachlichen Ebenen der Pragmatik und des Diskurses besonders von Bedeutung sind. Denn hier lässt sich systematisch veranschaulichen, wie Sprache, Denken und Kultur miteinander verflochten sind und sich gegenseitig bedingen. Dabei ist die Einbettung sprachlicher Elemente in die Kultur – als Alltagskultur der Gemeinschaft verstanden, in der die Sprache gesprochen wird – selbstverständlich und offensichtlich. (House 1996: 4)

Der vom Europarat (2001) entwickelte „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) hat die europäische Fremdsprachendidaktik seit ihrer Entstehung in den 1990er Jahren stark beeinflusst. Der erste Entwurf des Referenzrahmens erschien 1996. Inzwischen ist der GER in vielen europäischen Sprachen bearbeitet worden und steht schon seit seiner Veröffentlichung im Mittelpunkt der theoretischen und praktischen Diskussionen über den Sprachunterricht in Europa. Darüber hinaus bestimmt er als Grundlage Lehrpläne und Curricula in vielen Ländern. Im Referenzrahmen steht auch das Konzept des interkulturellen Lernens im Mittelpunkt. Der GER hat zum Ziel, Lernenden zu helfen, durch vielfältige Fremdheitserfahrungen ihre sprachliche und kulturelle Identität zu formen. Im GER wird unter „interkulturelle Fertigkeiten“ folgendes verstanden:

- Die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- Kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- Die Fähigkeit, als kulturelle Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- Die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden. (Europarat 2001: 106)

Während die Beherrschung der anderen Grundfertigkeiten des fremdsprachlichen Lernens (Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen) im Referenzrahmen durch genaue Darstellung von Niveaustufen beschrieben ist, gibt es dort keine Mittel, interkulturelle Kompetenz zu überprüfen (so auch Byram 1997).

Vor diesem Hintergrund verstehe ich unter interkulturellem Lernen, sich vor dem eigenkulturellen Kontext („dem Eigenen“) der fremden Kultur („dem Fremden“) anzunähern und diesen Prozess vergleichend zu reflektieren. Zu diesem Prozess gehört die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Kulturen. Mit Unsicherheiten und Missverständnissen leben zu können, gehört mit zur Bewältigung der interkulturellen Kommunikation. Interkulturelle Ansätze im Fremdsprachenunterricht bleiben in der Regel auf einem abstrakten Niveau ohne direkten Praxisbezug. In dem Sinne sind auch ihre Anwendungs-

möglichkeiten begrenzt. Von Lehrenden erfordert es sehr viel Phantasie und Mut, die Theorien in der Unterrichtspraxis einzusetzen. Gleichzeitig gilt dies auch allgemein für die wissenschaftliche Arbeit, sich mit interkulturellen Themen, insbesondere mit Praxisbezug, zu beschäftigen.

2.4.3.2 Praxis interkulturellen Lernens

Vom Ansatz her ist der Fremdsprachenunterricht an sich bereits interkulturell. Wenn eine fremde Sprache in das Klassenzimmer gebracht wird, bedeutet dies automatisch, dass die Lernenden mit einer Welt verbunden werden, die kulturell und sprachlich anders ist als ihre eigene. Heutzutage wird von allen Fremdsprachenlehrenden erwartet, dass sie auch den Erwerb interkultureller Fähigkeiten in der Unterrichtspraxis fördern. Das interkulturelle Leitziel im Fremdsprachenunterricht umfasst eher abstrakte Zielsetzungen. Die Lernenden sollten lernen, miteinander in Frieden zu leben, Konflikte zu lösen, mit Fremdheit umzugehen und gegenseitig Interesse und Offenheit zu entwickeln (Neuner 2003b: 420). Wie das interkulturelle Leitziel sich im Fremdsprachenunterricht konkretisiert, wird im Folgenden behandelt.

In der heutigen Welt stehen Menschen in zunehmendem Maße vor einer Auseinandersetzung mit Problemen der *Fremdheit*, des *Nichtverstehens* und auch des *Kulturschocks*. Hofstede (2006: 444ff.), der interkulturelle Begegnungen vor allem im Bereich Wirtschaft untersucht hat, schildert den Kulturschock als eine Art Kurve der kulturellen Anpassung, die sowohl positive als auch negative Gefühle aufzeigt. In der ersten Phase erlebt der Fremde eine Zeit der Euphorie, die in der Regel kurz ist und die auch als Flitterwochen, Reisefieber und Neugier auf das neue Land bezeichnet werden kann. In der zweiten Phase beginnt der Alltag in der neuen Kultur, dies kann die Zeit des Kulturschocks genannt werden. Der Kulturschock kann von unterschiedlicher Zeitdauer sein und sowohl physische als auch mentale Symptome mit sich bringen. Wenn die Länge des Aufenthaltes es erlaubt, kann der Fremde noch die Phase der Akkulturation, d.h. der kulturellen Anpassung, erreichen. In dieser Phase beginnt der Fremde langsam unter den neuen Bedingungen zu leben. In der vierten Phase der mentalen Stabilität kann der Fremde zum Einheimischen geworden sein. Allerdings kann diese Phase auch mit negativen Gefühlen verbunden sein, wenn sich der Fremde immer noch in der neuen Umgebung diskriminiert fühlt. Die Länge der verschiedenen Phasen ist variabel und von einer Person zur anderen unterschiedlich. Im Fremdsprachenunterricht ist das Erleben von Fremdem hingegen grundlegend anders als eben beschrieben: Denn dort wird man in einer vertrauten Umgebung mit einzelnen Elementen des Fremden konfrontiert. Wie tief die Lernenden sich im Fremdsprachenunterricht auf die Fremdsprache und das „Fremde“ in dieser Sprache einlassen, ist immer unterschiedlich. Als Unterstützung in der Konfrontation haben die Lernenden die Lehrperson und ihre Mitlernenden um sich, insoweit ist der Kulturschock im Fremdsprachenunterricht ein äußerst seltenes Phänomen. Im Fremdsprachenunterricht geschieht

der interkulturelle Lernprozess in Phasen (ähnlich auch Hofstede 2006: 492ff.). Zuerst werden die Lernenden sensibilisiert, ihr Vorwissen aktiviert und ihnen wird ermöglicht, sich des zu behandelnden Themas bewusst zu werden. Danach wird Wissen erworben, darauf wird das angeeignete Wissen in der Praxis umgesetzt, d.h. der neue Lernstoff wird mit dem zuvor Gelernten verbunden. Die Reflexionen schließen die Behandlung des Themas ab. In diesem Zusammenhang können auch Kulturvergleiche eingesetzt werden.

Beim interkulturellen Lernen handelt es sich um das „Switchen“ von Identitäten. Vor diesem Hintergrund muss sich auch der Fremdsprachenunterricht mit dieser interkulturellen Herausforderung intensiv auseinandersetzen, die von in ihrer Dimension und ihrer Qualität her als neuartig angesehen werden kann. Als so genannte Schlüsselqualifikationen des interkulturellen Lernens gelten *Rollendistanz*, *Ambiguitätstoleranz* sowie *Identitätsbewusstsein* und *Identitätswahrnehmung*. Die *Rollendistanz* bedeutet Perspektivenwechsel, d.h. der Blick wird aus der fremden Perspektive auf die eigene Welt gerichtet. Das Ziel ist die Wahrnehmung, dass die eigene Weltsicht nicht von allen Menschen geteilt wird und dass andere einen anders erleben als man sich selbst. Dabei sollte klar werden, dass es auch andere Perspektiven gibt als die eigene und dass es auch einem selbst gegenüber Vorurteile und stereotype Vorstellungen geben kann. Diese Erkenntnis kann z.B. während eines Schüleraustausches und Auslandsstudiensemesters im Zielsprachengebiet einen Schock auslösen. Im Sprachenlernen bedeutet *Ambiguitätstoleranz* die Fähigkeit, die andere Welt als „normal“ wahrzunehmen. Das „Fremde“ soll nicht Angst machen und deswegen nicht abgewehrt werden. Im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht kann man vor allem in *identitätsbildenden* Diskussionen – auch in der Muttersprache der Lernenden – verschiedene Wahrnehmungsweisen und Probleme im Umgang mit Fremden behandeln. Dabei können die Lernenden sich sowohl prozedurales Wissen (wie man mit der fremden Kultur umgeht) als auch deklaratives Wissen (Informationen über die fremde Kultur) aneignen. Bei der Schlüsselqualifikation „Identitätsbewusstsein und Identitätswahrnehmung“ geht es zunächst um das Wahrnehmen der „eigenen Brille“, die durch die eigene Soziokultur vorgegeben wird und den Blick auf die fremde Welt prägt. Es geht auch um die Kenntnis der eigenen Welt und die Identifikation mit ihr. (Neuner 2003b: 419ff.)

Menschen einer fremden Kultur verstehen zu wollen, bedeutet zu versuchen, aus ihrer Perspektive heraus die Dinge mit ihren Augen zu sehen. Dies erfordert die Fähigkeit zu einem Perspektivenwechsel, weg von den vertrauten Kategorien und Einstellungen, also eine Innenperspektive der anderen Seite einzunehmen, sich auf Regeln der anderen Sprache einzulassen und sich an sie zu halten. Fremdsprachen zu lernen und an eigenen sprachlichen Regeln festzuhalten, ist schlicht nicht möglich. (Bredella 2007: 13) Von großem Wert ist der Vorzug, dass es sich beim Fremdsprachenunterricht um einen sehr angenehmen Weg handelt, diesen Perspektivenwechsel zu üben. Hier ist Lernen im „geschützten“ Raum und eine Simulation der Fremde möglich, im Gegensatz zur Migration oder zu Aufenthalten im Ausland.

Die Teilkomponenten der interkulturellen Kompetenz (Sercu 2005a: 3; ähnlich in Byram 2008: 163f.) lassen sich in die verschiedenen Komponenten „Knowledge“, „Skills/behaviour“ und „Attitudes/traits“ wie folgt einteilen:

Tabelle 1: Teilkomponenten der interkulturellen Kompetenz (nach Sercu 2005a: 3).

Knowledge	Skills/behaviour	Attitudes/traits
<ul style="list-style-type: none"> - Culture specific and culture general knowledge - Knowledge of self and other - Knowledge of interaction: individual and societal - Insight regarding the ways in which culture affects language and communication <p><i>Savoirs</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ability to interpret and relate - Ability to discover and/or interact - Ability to acquire new knowledge and to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction - Metacognitive strategies to direct own learning <p><i>Savoir apprendre/savoirs-faire</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Attitude to relativize self and value others - Positive disposition towards learning intercultural competence - General disposition characterized by a critical engagement with the foreign culture under consideration and one's own <p><i>Savoir-être</i> <i>Savoir-s'engager</i></p>

Savoir-être bedeutet Empathie und eine positive Einstellung dem interkulturellen Lernen gegenüber. *Savoir apprendre/savoirs-faire* ist die Fähigkeit, eine Kultur zu beobachten und zu analysieren, die neue Umgebung zu entdecken und dort zu handeln. *Savoirs* bedeutet Wissen über die eigene und fremde Kultur. Die Inhalte orientieren sich an den Bedürfnissen der Lernenden. Die Aufgabe der Lehrenden besteht darin, zur interkulturellen Sensibilisierung (*cultural awareness* bzw. *savoir-s'engager*) beizutragen, d.h. bei den Lernenden die Fähigkeiten zu entwickeln, in Frage zu stellen, zu analysieren, zu evaluieren und sich als aktive Bürger zu engagieren. (Byram & Risager 1999: 66f.; Byram 2008: 146f., 163f.) Im interkulturellen Fremdsprachenlernen sollten Lernende die Eigen- und Fremdkultur reflektieren und für einen interkulturellen Sichtwechsel sensibilisiert werden. Sie sollten Kenntnisse und Einsichten über diachronische und synchronische Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur erwerben und die kollektiven Wissensvorräte im Hinblick auf eigene und fremde Perspektiven in ihrer historischen Abhängigkeit erkennen. Darüber hinaus sollten die Lernenden Fertigkeiten entwickeln, die es ihnen erlauben, mit der Zielkultur auf angemessene Weise zu interagieren. (Tenberg 1999: 70ff.) Manchen Lernenden fällt es schwer, auch mit der eigenen Kultur zu interagieren und sich damit auseinanderzusetzen. Vor diesem Hintergrund erscheint es angemessen, interkulturelle Kompetenz so zu beschreiben, dass sie alle Kommunikation mit der Außenwelt, egal ob eigen oder fremd, umfasst.

Wie Menschen mit Fremdheit umgehen und fremdkulturelle Erfahrungen bewältigen, lässt sich in typischen Formen darstellen. Der *Assimilationstyp* kann die eigene Kultur radikal ablegen und übernimmt problemlos die Werte und Normen der fremden Kultur. Der *Kontrasttyp* lehnt die Gastkultur radikal ab.

Dabei erlebt er die Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur sehr deutlich. Der *Grenztyp* erfährt sowohl die eigene als auch die fremde Kultur als Träger bedeutungsvoller Werte und Normen. Da er diese aber nicht vereinbaren und integrieren kann, schwankt er unschlüssig zwischen beiden Kulturen. Der *Synthesetyp* kann die für ihn wichtigen Elemente beider Kulturen zu einer „neuen Ganzheit“ verschmelzen, so dass dies seine Persönlichkeitsentwicklung bereichert. Der letztgenannte Typ bietet wohl als Einziger die Chance, mit Werten und Normen der eigenen und fremden Kulturen zurechtzukommen und insofern kulturelle Überschneidungssituationen und Zwischenwelten zu schaffen. (Bochner 1982, zitiert nach Thomas 2003: 282f.)

Eine andere Frage ist, wie interkulturelles Lernen in der Unterrichtspraxis aussieht und in welchem Umfang es dort überhaupt stattfindet. Christ (2007: 53ff.) beschreibt drei Ebenen des Fremdverstehens im Fremdsprachenunterricht. Auf der ersten Ebene begegnet den Lernenden die fremde sprachliche Form, d.h. „Sprache in der Weise, wie sie von der Grammatik, der Lexik, der Phonetik, der Prosodik, der Textlinguistik, der Pragmatik beschrieben wird“. Im Fremdsprachenunterricht wird die Zielsprache systematisch vorgestellt und gelernt. Oft nehmen die Lernenden diese sprachliche Form als das Eigentliche des Fremdsprachenunterrichts und des Fremdsprachenlernens wahr. Auf der zweiten Ebene begegnen den Lernenden die Personen, die die Zielsprache sprechen. Sie sollen auch lernen, mit Personen aus dem Zielsprachengebiet sprachlich umzugehen. In diesem Lernprozess müssen die Lernenden über die sprachlichen Kompetenzen hinausgehen und lernen, auch den kulturellen Hintergrund zu verstehen. Auf der dritten Ebene der Fremdheit beschäftigen die Lernenden sich mit gesprochenen oder geschriebenen Texten und Inhalten. Dabei spielt auch der eigen- und fremdkulturelle Vergleich eine Rolle. Welche Ebene der Fremdheit die Lernenden im Fremdsprachenunterricht erreichen, hängt von ihrer Aufmerksamkeit für sprachliche Unterschiede ab, und natürlich davon, ob die Lernenden im Unterricht oder durch Lehrwerke (Grammatiken, Wörterbücher, Textbücher und andere) auf sie aufmerksam gemacht werden.

In diesem Zusammenhang möchte ich die Untersuchungsergebnisse von Sercu (2005b: 131ff.) präsentieren, die eine internationale Studie mit Daten aus sieben Ländern über Fremdsprachenlehrenden als Vermittler der interkulturellen Kompetenz durchführte. Das Ziel der Studie war, anhand von Umfragen herauszufinden, welche Faktoren in der Unterrichtspraxis auf die Vermittlung von interkultureller Kompetenz Einfluss haben. Als Ergebnis stellte sich heraus, dass beim Vermitteln der interkulturellen Kompetenz sich zwei Gruppen von Lehrern deutlich unterscheiden lassen. Einerseits eine Gruppe, die positiv gegenüber einer Integration der interkulturellen Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht eingestellt ist, und andererseits eine Gruppe, die eine andere negative Meinung darüber hat. Der letztgenannten Hälfte der Lehrer lässt sich die Prämisse zuordnen, dass es unmöglich sei, Kultur in den Sprachunterricht einzubinden. Dies umfasst die Meinung, dass interkulturelle Fähigkeiten nicht in der Schule erworben werden können, auch nicht in einer Schulklasse. Die

positiv eingestellte Hälfte der Lehrer unterliegt der Vorstellung, dass Kultur ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts ist und dass es durchaus möglich sei, Kultur in den Sprachunterricht zu integrieren. Dazu kommt noch, dass dieser Auffassung zufolge der Sprachstand der Lernenden, um mit interkulturellem Lernen anzufangen, nicht unbedingt fortgeschritten sein muss. Auch wenn die Lehrenden interkulturelle Kompetenz fördern möchten, zeigt sich dies nicht zwingend in der Unterrichtspraxis. Denn immer noch ist das traditionelle, lehrerzentrierte Konzept des Fremdsprachenunterrichts weit verbreitet. Die Untersuchungsergebnisse von Sercu (ebd.) zeigen, dass die Lehrenden immer noch lernen, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Allerdings entsprechen die Profile der Lehrenden noch nicht den Erwartungen an eine Lehrperson der kommunikativen Kompetenz. Es lässt sich sagen, dass je vertrauter die Lehrperson mit der jeweiligen Zielkultur ist, desto öfter kulturelle Themen im Unterricht behandelt werden, mehr Zeit kulturellen Inhalten und Aktivitäten gewidmet wird. In Bezug auf kulturelles Wissen und Kenntnisse der Zielsprache fordert die interkulturelle Sprachdidaktik von Lehrenden mehr als in anderen Ansätzen, weil sie ein tieferes Verständnis der Ziel- und Ausgangskultur zum Ziel hat (analog auch Roche 2001: 164).

2.4.3.3 Nationen und Interkulturalität – das In-Frage-Stellen des nationalen Paradigmas

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts besteht der Fremdsprachenunterricht bzw. das Studium einer fremden Sprache meistens aus einem einheitlichen Bild der fremden Nation: „die Sprache“, „das Land“, „die Leute“, „die Literatur“ usw. Das Studium einer Fremdsprache hatte – und hat immer noch – eine Identität als nationale Philologien, deren Aufgabe darin besteht, die Sprachgeschichte und die Literaturgeschichte als zentralen Faktor in der Entwicklung und Selbstauffassung eines Landes zu studieren. Vor der Zeit des Nationalismus war der Fremdsprachenunterricht universell und enzyklopädisch orientiert. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich die Landeskunde zur ‚Kulturkunde‘ bzw. ‚Realienkunde‘ mit explizitem Verweis auf den behandelten Kulturraum wie etwa ‚Deutschlandkunde‘ oder ‚Frankreichkunde‘. (Vgl. Risager 2006a: 26f.; Lüsebrink 2003: 487) In den heutigen Sprach- und Kulturwissenschaften operieren die Studien in der Regel ausschließlich auf der Ebene von oft homogenen „Nationen“ – genauer von sog. politischen bzw. Staatsnationen – und schließen dadurch andere, oft relevantere Ebenen von Kultur aus. (Földes 2007: 13; siehe auch Originalbeitrag II) Pragmatisch wird unter Kultur beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen die Kultur verstanden, die mit der Zielsprache verbunden ist (so auch Byram & Grundy 2003).

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik bedeutete interkulturelles Lernen vor allem das In-Frage-Stellen des nationalen Paradigmas, d.h. dass in der Unterrichtspraxis nur die Zielsprachenkultur präsent ist. Auch wenn heute vor allem im Bereich des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts für den Ver-

zucht auf nationale Kulturen plädiert wird (vgl. z.B. Risager 2007: 141ff; Kramsch 2006: 11), so ist die Bestimmung der Kultur nach politischen Einheiten nach wie vor gängige sprachliche Praxis. Das Operieren mit einem relativ festen Bild einzelner Kulturen bleibt auch dort unvermeidlich und richtig, wo es um die interkulturelle Begegnung und Verständigung geht (vgl. Bausinger 2003: 272ff.). Die heute noch viel benutzten Begriffe ‚Landeskunde‘ und ‚Landeswissenschaften‘ weisen auf die landeskundliche Komponente hin, d.h. Wissen über Wirtschaft, Politik, Gesellschaft, Kultur, Raum und Bevölkerung, die deutlich einen Bezug auf einen spezifischen Kulturraum haben (Lüsebrink 2003: 487). Meines Erachtens beeinflussen Elemente der nationalen Kultur im großen Maße immer noch den Fremdsprachenunterricht. Auch in der „Landeskundendiskussion“ zeigen sich nicht nur die Entwicklungen der Fremdsprachenphilologie und des Fremdsprachenunterrichts auf, sondern auch die jeweiligen Erziehungsziele und die Einflüsse aus der umgebenden Gesellschaft und Politik (vgl. Simon-Pelanda 2001: 48).

Der niederländische Anthropologe und Kulturwissenschaftler Hofstede (2006) betrachtet in seiner vielzitierten Untersuchung Dimensionen kulturspezifischer Unterschiede auf Ebene der Nationalstaaten. Seiner Meinung nach sollten (National-)Staaten nicht mit Gesellschaften gleichgesetzt werden. Er sieht die gemeinsame Kultur im Rahmen einer Gesellschaft und nicht unbedingt eines Staates:

Gesellschaften haben sich als historische und organisatorische Formen einer sozialen Organisation entwickelt. Genau genommen gilt das Konzept einer gemeinsamen Kultur für Gesellschaften und nicht für Staaten. Dennoch bilden viele Staaten ein historisch entwickeltes Ganzes, selbst wenn sie aus sehr unterschiedlichen Gruppen bestehen, und auch wenn sie weniger integrierte Minderheiten umfassen. Innerhalb von Staaten oder Ländern, die seit einiger Zeit bestehen, gibt es starke Kräfte hin zu einer weiteren Integration: (normalerweise) eine dominante Landessprache, gemeinsame Massenmedien, ein nationales Bildungssystem, nationale Streitkräfte, ein nationales politisches System, eine nationale Vertretung bei Sportveranstaltungen mit starkem symbolischen und emotionalen Charakter, einen nationalen Markt für bestimmte Fertigkeiten, Produkte und Leistungen. (Hofstede 2006: 22)

Nicht nur Kultur allein ist die Ursache für Unterschiede zwischen Ländern und Gruppen. Hofstede (2006: 442ff.) sieht drei Arten von Unterschieden zwischen Ländern, die alle ihren Ursprung in der Geschichte haben. Erstens nennt er die sichtbare Identität, die auf die Frage antwortet: zu welcher Gruppe gehöre ich? Zweitens fungieren die unsichtbaren Werte als eine Art Software in den Köpfen. Drittens unterscheiden sich Länder auch in ihren historisch gewachsenen Institutionen, Regeln, Gesetzen und Organisationen, die sichtbar sind. In den interkulturellen Begegnungen spielt seiner Meinung nach die Muttersprache eine ausschlaggebende Rolle.

Auch wenn man in Frage stellt, die Nation – oder den Staat – als Mittelpunkt zu begreifen, weil etwa dezentrale Gesellschaften bestehen, so ist doch das politische Leben nach wie vor stark nationalstaatlich organisiert. Auch im Zeitalter

der Europäischen Union hat jeder Staat sein juristisches Fundament in seiner Verfassung und der nationalen Gesetzgebung, wie vor allem die Sozialsysteme zeigen. Auch sind die Öffentlichkeit und die Medien noch immer national strukturiert. Eine europäische Identität wächst auch deswegen nur sehr langsam, weil es bislang keine europäische Öffentlichkeit gibt und die öffentlichen Diskussionen politischer und gesellschaftlicher Themen stets noch national geprägt sind. (von Schilling 2004: 117; von daher relativieren sich Fragestellungen wie „Gibt es einen Gegenstand wie ‚Frankreich‘ oder ‚Deutschland‘ überhaupt?“ [Altmayr 2006a: 53], siehe dazu auch von Schilling 2004: 120) Festzuhalten bleibt, dass Sprache immer eine Verbindung zu den Regionen hat, wo sie gesprochen wird. Auch in einer globalisierten Welt mit vielen Migrationsprozessen sind dabei die objektiven Bilder noch deutlich von den Nationalstaaten geprägt. Gleichzeitig muss aber im Auge behalten werden, dass die Unterscheidung von Eigenem und Fremdem nicht nur entlang nationaler Grenzen erfolgt, sondern auch innerhalb einer Gesellschaft geschieht (vgl. Roche 2001: 163).

Ausgehend von der Überlegung, dass sprachliche Einheit das Verhalten der Träger einer Kultur bedingt, ist der Begriff ‚*languaculture*‘ entstanden. Maßgeblich dazu beigetragen hat zunächst Agar (1994), später Risager (2006b; 2007). Der Begriff ist als eine Gesamtheit zu sehen:

- the semantics and pragmatics of language
- the poetics of language
- the identity dimension of language. (Risager 2006b: 34)

Zu unterscheiden sind demnach zwei pädagogische Paradigmen für Sprache und Kultur: national und transnational. Dabei ist das nationale Paradigma aus der Tradition der internationalen Kulturpädagogik ableitbar. Nach Risager (2007: 191f.) kommen folgende Kriterien dem nationalen Paradigma in der Fremdsprachendidaktik am nächsten:

1. The sole aim is a national standard norm of native-language use and a standardised *languaculture*.
2. The teacher is a native speaker and uses the standard norm.
3. Teaching is only in the target language and its standard norm.
4. Subjects and discourses concentrate on cultural and social relations (incl. literature) in the country or one of the countries where the language is spoken as the first language and then only ‚the majority culture‘.
5. The subjects are contextualised nationally (e.g. ‚this phenomenon is French‘).
6. Teaching is only in one of the target-language countries.
7. Student contacts outside the classroom are only with people who speak the language as a first language. (Risager 2007: 192)

Das transnationale Paradigma hat sich seit den 1980er Jahren aus der kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachendidaktik entwickelt. Ob Sprache und Kultur unabhängig von einander oder vielmehr untrennbar zu sehen sind, ist Risager zufolge eine Frage der Betrachtungsweise. Aus soziologischer Sicht seien Diskurse außerhalb der Zielsprache denkbar. Die Untrennbarkeit von Sprache und Kultur ergebe sich aus zwei Faktoren: Einerseits gäbe es einen Zu-

sammenhang von Sprache, Kultur und gesellschaftlicher Identität als subjektives Gefühl ohne empirische Basis. Andererseits werde dies in nationaler oder ethnischer Hinsicht politisch ausgenutzt, indem ein bildhaftes Gemeinschaftsgefühl einer Nation oder ethnischen Gemeinschaft mit gemeinsamer Kultur und Sprache geschaffen werde. (Risager 2007: 170ff., 187) Nach Risager (2007: 193f.) gehört zum transnationalen Paradigma in der Fremdsprachendidaktik:

1. The sole aim is not a national standard norm of native-language use and room is found for more inclusive language norms and various languacultures.
2. The teacher does not need to be a native speaker in the standard language, so long as he/she has a high level of competence.
3. Teaching is not only in the target language but, if necessary/possible, also in other languages, e.g. the students' first language.
4. Subjects and discourses can be of any type whatsoever, as long as work is mainly done in the target language – assuming that the choice of subject can also be justified from a pedagogical point of view.
5. The subjects are contextualised nationally only if this is necessary (e.g. conditions relating to the French national education system), and are otherwise sought to be contextualised transnationally (locally/globally, see below), e.g. ‚this phenomenon is characteristic for towns on the coast of Brittany‘ or ‚we also find this phenomenon elsewhere in the world‘.
6. Teaching does not have to take place in the country or countries in which the language is spoken as a first language, but can take place anywhere in the world if this can also be justified from pedagogical point of view.
7. Students can have contact with other people anywhere in the world, as long as this takes place mainly in the target language. (Risager 2007: 193f.)

Koskensalo (2007) sieht als Vorzüge des Transkulturalitätskonzepts vor allem ein vermitteltes anderes Bild vom Zustand und Verhältnis der Kulturen, das nicht Isolierung und Konflikt, sondern Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit bedeutet. Die Perspektive des Begriffs Transkulturalität ist damit mehrdimensional und geht dabei über die Einteilung in „das Fremde“ und „das Eigene“ hinaus. Die Transkulturalität könnte somit auch als Hybridität von Kulturen und Identitäten bezeichnet werden. Das ganze Bündel von Begrifflichkeiten – wie etwa transkulturelle Kommunikation, Transkulturalität, Transdifferenz – um dieses Thema herum nennt Koskensalo (2009) zutreffend eine Ansammlung von „Trans-Begriffen“. Analog könnte man auch von „Inter-Begriffen“ sprechen, die auch in der Fremdsprachendidaktik eine Art von Komplex bilden.

In diesem Zusammenhang möchte ich die Diskussion um das nationale und transnationale Paradigma um einen Einblick in das Thema Plurizentrität der deutschen Sprache in der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache erweitern. Die Plurizentrität, d.h. die Berücksichtigung unterschiedlicher Regionen im Zielsprachengebiet und ihrer Sprache und Kultur, bildet ein interkulturelles Anliegen an den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In der Fachliteratur wird heutzutage davon ausgegangen, dass die sprachliche und kulturelle Variation in ihren vielen Facetten zu den Inhalten des DaF-Unterrichts gehört. Gerade aus der Perspektive des Deutschunterrichts im nicht deutschsprachigen Ausland

stellt sich oft die Frage der sprachlichen und kulturellen Variation im deutschsprachigen Raum und ihrer Berücksichtigung in der Unterrichtspraxis. Die Zahl der empirischen Forschungsbeiträge zur Plurizentrität der deutschen Sprache ist seit den 1990er Jahren stetig angestiegen. Zum Beispiel fasst der Sammelband von Neuland (2006b) die bisherigen Leistungen zusammen und gibt zahlreiche Anregungen für weitere Forschungen. Die Sicht von außen kommt meistens durch die Beiträge von Auslandsgermanisten besonders deutlich zur Geltung (siehe z.B. Földes 2003; Durrell 2006; Colliander 2006).

Eine Sprache, die über mehrere Standardvarietäten verfügt, wird oft „plurizentrisch“ genannt. Aus soziokulturellen und sprachhistorischen Gründen gehört das Deutsche zu den Sprachen in Europa, in denen den regionalen und lokalen Varietäten nach wie vor eine besondere Bedeutung zukommt. Diesbezüglich kann man von einer diatopischen „Artenvielfalt“ des Deutschen sprechen anders als bei vielen anderen Sprachgemeinschaften, z.B. den Polnisch-, Französisch-, Finnisch- oder Ungarischsprachigen. (Vgl. Földes 2005b: 40ff.) In der germanistischen Linguistik ist mit der Plurizentrik des deutschsprachigen Raumes gemeint, dass es eine deutsche Standardsprache mit nationalen und regionalen Unterschieden bzw. Varietäten gibt. Als sprachliche Varietäten können neben nationalen und regionalen Unterschieden auch Fachsprachen, die Sprache der Werbung, die Jugendsprache, das Standarddeutsch der Schweiz usw. verstanden werden. Mit der nationalen Variation ist gemeint, dass es für viele Begriffe in verschiedenen deutschsprachigen Staaten unterschiedliche Wörter gibt. Auch zwischen verschiedenen Regionen innerhalb der Nationen variiert der Wortschatz. Außer dem Standarddeutschen gibt es im ganzen deutschen Sprachgebiet viele verschiedene Weisen, die deutsche Sprache korrekt zu sprechen. (Vgl. Ammon 2006: 97ff.) Die Heterogenität der deutschen Gegenwartssprache bezeichnet Földes (2005b: 43) als eine besondere „mehrfache Regionalität“, „die sich gleichzeitig in verschiedenen diatopischen Variationsdimensionen manifestiert“. Földes (ebd.) beschreibt die Plurizentrität der deutschen Sprache auf einer Art „Skala“ mit jeweils zwei konträren Polen (‚Standardsprache‘ vs. ‚andere Gebrauchsweise/Varietät der deutschen Sprache‘), „in deren Spannungsfeld sich die linguistische und soziale Realität ‚Variation‘ abspielt“. Zu dem Pol ‚andere Gebrauchsweise/Varietät der deutschen Sprache‘ zählt Földes (ebd.), groß- und kleinräumige bzw. lokale Dialekte‘, ‚regionaltypische Umgangssprachen‘, ‚nationale Varietäten‘, ‚Deutsch als Minderheitensprache‘ (‚Kontaktdeutsch‘) (Zu dem Begriff ‚Kontaktdeutsch‘ siehe im Einzelnen Földes 2005a).

Der Status der Standardsprache ist auch in den deutschsprachigen Ländern unterschiedlich. Während in einigen Teilen in Deutschland und Österreich der Gebrauch eines (primären) Dialektes in vielen Familien wegen der starken sozialen Konnotationen unterdrückt wird, wird in der deutschsprachigen Schweiz in den Familien in aller Regel ein lokaler oder regionaler Dialekt als erste Sprachvarietät erworben. Die Auffassung, dass Dialekt sozial und für den Erwerb der Standardsprache schädlich sei, wird dort nicht nur nicht geteilt sondern abgelehnt. (Hofer 2006: 128f.) Der Status des Dialektsprechers kommt z.B.

in deutschen Krimiserien dadurch zum Ausdruck, dass die Kommissare in der Regel Hochsprache sprechen, aber die Polizisten des unteren Rangs oft Dialekt oder Umgangssprache benutzen, zumindest aber lokal „eingefärbt“ sind. Gerade die regionalen Unterschiede und die sprachlichen und kulturellen Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern ein Thema, das Interesse bei Studierenden weckt. Im Unterricht sollten diese Unterschiede nicht mit „falsch“ oder „richtig“ bewertet werden, sondern als „anders“.

Obwohl die Plurizentrität als ein ganz natürliches Phänomen gezeigt werden sollte, das vom Anfängerunterricht an einen natürlichen Teil der Unterrichtspraxis bildet, wird das Thema von Lehrkräften im Ausland oft vermieden. Das Normbewusstsein und die Einstellung der Lehrenden spielen eine wichtige Rolle dabei, ob Varietäten mit in den Unterricht einbezogen werden. Auch die heutigen DaF-Lehrwerke zeigen heute selten einen plurizentrischen Ansatz mit Blick auf alle deutschsprachigen Länder, sie bieten nur vereinzelt Kostproben regionaler Varietäten der deutschsprachigen Welt (vgl. Boss 2005). In vielen DaF-Lehrwerken reduziert sich der plurizentrische Anspruch oft auf die Präsentation der statistischen Fakten über die kleineren Sprachgebiete oder auf einige Klischees. Zu einem konkretisierten Einblick in die Behandlung sprachlicher und kultureller Variation im Fremdsprachenunterricht trägt der Originalbeitrag III bei.

3 UNTERRICHTSPRAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

In diesem Kapitel möchte ich mich mit der didaktischen Seite des landeskundlichen Lernens befassen. Dabei geht es auf der einen Seite darum, wie die Lehrenden ihre landeskundlichen Unterrichtsziele erreichen können. Auf der anderen Seite werden Erwerbsaspekte überlegt, was die Lernenden idealerweise unternehmen sollten, um die Unterrichtsinhalte aufnehmen und reproduzieren zu können. Es wird vor allem der Frage nachgegangen, welchen Einfluss Lehrende auf die Einstellungen von Lernenden zum Zielsprachengebiet und auf deren landeskundlich-kulturbezogenen Lernprozess haben. Dabei möchte ich vor allem die Funktion der Fremdsprachenlehrenden als kulturelle Vermittler näher betrachten.

3.1 Erwerbs- und Aneignungsaspekte im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht

3.1.1 Die Rolle der Lehrenden

Im Fremdsprachenunterricht hat die Hinwendung zum Lernerbezug zu einer Dominanz von Untersuchungen zum Fremdsprachenlerner bis in die 1990er Jahre hinein geführt. Erst in den letzten Jahrzehnten hat die Anzahl an Untersuchungen zum Fremdsprachenlehrer zugenommen. (Krumm 2003; Caspari 2003: 45f.) In den letzten Jahrzehnten haben sich die Rollenvorstellungen von Lehrenden und Lernenden verändert. Dazu hat vor allem der Konstruktivismus beigetragen, der die traditionelle Wissensvermittlung ablehnt und Problemlösen sowie tiefes Verstehen fördert (Rinder 2003: 13). In Fremdsprachenlehrende werden große Erwartungen gesetzt: Sie sollten Generalisten sein, die sich in dem gesamten Fachbereich inklusive Sprache, Literatur, Kultur und Gesellschaft, heimisch fühlen (so auch Risager 2007: 6). Die Expertise der Lehrenden besteht im Allgemeinen aus folgenden Teilbereichen: Fachwissenschaftliche Grundlagen bzw. Substanzwissen, Fachdidaktik; pädagogische und methodische Fähigkeiten;

Wissen über Lernende und Lernen; Wissen über Lehrpläne und ihre Entwicklung; Fähigkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung sowie soziale Kompetenzen in einer Organisation. Wie hier zu sehen ist, reicht deklaratives Fachwissen alleine nicht aus. Lehrende sollten auch prozedurales Wissen besitzen, d.h. sie sollten sich auskennen, wie die fremde Sprache und Kultur zu vermitteln ist. Bei der Planung und Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts sollten vor allem drei Bereiche berücksichtigt werden. Erstens sollte das Vorwissen der Lernenden geklärt werden: Was bringen die Lernenden an Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen in den Lernprozess mit? Zweitens sollten die Bedürfnisse, Erwartungen und Motivationen klargestellt werden: Wozu lernen die Lernenden die Fremdsprache? Drittens spielt auch der Lernkontext eine wichtige Rolle: Wo und unter welchen Umständen wird gelernt? (Vgl. Neuner 2003b: 419) Auch ist zu berücksichtigen, dass die Lehrenden im Fremdsprachenunterricht die Rolle des kulturellen Mittlers übernehmen. Während die Erwerbsreihenfolgen von grammatischen Inhalten inzwischen schon im heutigen Deutschunterricht etabliert sind, gibt es in Bezug auf landeskundliche Inhalte immer noch ein eher subjektiv ausgesuchtes Sammelsurium von Themen. Bei dieser Auswahl spielen die Lehrenden eine bedeutende Rolle.

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik lassen sich verschiedene Lehrertypen unterscheiden. Vom 16. bis ins 19. Jahrhundert hinein unterrichteten die sogenannten „Sprachmeister“ (überwiegend Muttersprachler) an den verschiedenen Schulen. Bis heute hat sich diese Tradition in bestimmten Bereichen des Fremdsprachenunterrichts erhalten – wie etwa im philologischen Sprachstudium an den Universitäten. Im 18. und 19. Jahrhundert bildeten sich mit der Institutionalisierung der Lehrerausbildung die „Reallehrer“ heraus. Seit dem 19. Jahrhundert prägen die „Neuphilologen“, d.h. die auf Grund eines wissenschaftlichen, primär philologischen Lehramtsstudiums tätigen Fremdsprachenlehrer, das Bild des Fremdsprachenlehrers. Dieser Lehrertyp versteht sich fachbezogen als Anglist, Germanist, Romanist bzw. Slawist mit einer auf (literarische) Texte hin orientierten Vorstellung von den Zielen und Inhalten des Fremdsprachenunterrichts. Entsprechend der philologischen Tradition halten sich die fachdidaktischen Studienanteile gegenüber den unverändert hoch gebliebenen philologischen Studienanteilen gering. (Krumm 2003: 352f.)

Die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik als spezifische „Berufswissenschaft“ brachte den „professionellen Fremdsprachenlehrer“ mit sich. Zu einer Neudefinition der Rolle von Fremdsprachenlehrenden hatten Ende des 20. Jahrhunderts gesellschaftliche Veränderungen geführt. Dazu zählen u.a. die Zunahme multilingualer und multikultureller Lerngruppen, die Entwicklung der Informationsgesellschaft und die verstärkte Nachfrage nach einer berufsbezogenen Fremdsprachenausbildung, das Vordringen der neuen Medien sowie die Entstehung neuer Formen des Fremdsprachenlehrens und -lernens (CLIL, bilinguale Bildungsgänge). (Krumm 2003: 352f.) In den 1970er Jahren setzte sich mit der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen, Einstellungen und Erfahrungen der Lernen-

den durch. Als wichtiges Lernziel kam eine echte Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden hinzu. Die Lernerorientierung bildet auch die Basis von Wissens- und Könnensbereichen der Fremdsprachenlehrenden. Diese sind nach Krumm (2003: 354):

1. Lernerautonomie vor dem Hintergrund von Spracherwerbtheorie,
2. Die europäische Dimension im Fremdsprachenunterricht,
3. Methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erteilung eines lernerorientierten Fremdsprachenunterrichts.

Zu den Schlüsselqualifikationen der Lehrenden in der heutigen sich ständig verändernden Welt zählt auch die Kompetenz, den Unterricht an die jeweilige Lernumgebung zu adaptieren (ebd.). Um interkulturelle Fertigkeiten, Strategien und Kreativität zu vermitteln, werden vor allem „lebendige“ Lehrende gebraucht – gerade im interkulturellen Lernen werden der Computer, Internet und Online-Tutoren nicht ausreichen, um den Fremdsprachenlehrenden ersetzen zu können. Der Lehrende ist nicht nur Berater oder *Coach*, sondern *Manager*, der dafür sorgt, dass alles in der Unterrichtspraxis klappt. Die Rolle des Lehrenden besteht im Großen und Ganzen darin, dass die Lernenden zur Autonomie ausgebildet werden, so dass sie fähig sind, lebenslang zu lernen. (Vgl. Rinder 2003: 10f.) Der heutige Fremdsprachenlehrer hat eine große Verantwortung als eine Art „Image-Träger“ der Zielsprachenkultur und steht dabei vor einer oft unüberwindbaren Herausforderung. Aus dem studentischen Feedback im universitären Fremdsprachenunterricht habe ich selbst die Erfahrung gemacht, dass die Einstellung der Lehrperson zur Zielsprache und -kultur sowie zum Unterricht einen motivierenden Einfluss auf den Lernprozess der Lernenden hat (so auch Karlsson-Fält & Majjala 2007).

Caspari (2003) hat das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden in ihren vielfältigen Facetten anhand von Interviews dargelegt, um die Faktoren zu benennen, die für seine Entwicklung ausschlaggebend gewesen sein können. Generell können innerhalb des beruflichen Selbstverständnisses drei Dimensionen unterschieden werden. Diese sind 1. eine personale, d.h. berufsbiografische Dimension; 2. eine soziale Dimension, d.h. des sozialen Umfelds und 3. eine gegenstandsbezogene Dimension, d.h. der Unterrichtspraxis. Unter der berufsbiografischen Dimension hat sie alle Komponenten der Lebensgeschichte zusammen gefasst, die für ihre Berufspraxis und berufliche Entwicklung von Belang sein können. Dabei handelt es sich neben den persönlichen Lebensumständen um individuelle Lernerfahrungen, Vorbilder bzw. Antibildder, Auslandserfahrungen, Kontakte zu Zielsprachenländern bzw. zu Angehörigen der Zielsprachenländer, Motive für die Berufswahl, die Ausbildung (Studium, Referendariat), die Fort- bzw. Weiterbildung sowie Veränderungen im schulischen und gesamtgesellschaftlichen Kontext. Zur Dimension der unterrichtlichen Tätigkeit zählen alle diejenigen Komponenten, die das fremdsprachliche Geschehen betreffen, z.B. allgemeine Einstellungen der Lehrperson, didaktische Überzeugungen und Schwerpunktsetzungen sowie Einstellungen der Lehrperson zu ihrem Beruf. (ebd.: 85ff.) Vor allem Auslandserfahrungen, zielsprachliche und zielkulturelle

Kontakte sowie persönliche Lebensumstände können meines Erachtens für die Behandlung von kulturellen Themen in der Unterrichtspraxis ausschlaggebend sein.

Die Untersuchung von Caspari (2003: 188ff.; 221ff.; 245ff.) belegt, dass das persönliche Verhältnis zu „Land und Leuten“ durchaus Einfluss auf die Berufswahl und auf die Unterrichtspraxis haben kann. Oft haben Fremdsprachenlehrende ein affektiv-emotional geprägtes Verhältnis zu ihrer Unterrichtssprache. Dabei bilden die Erfahrungen mit Land und Leuten das persönliche Verhältnis ab. Neben der affektiv-emotionalen Komponente spielt auch das kognitiv geprägte Interesse, d.h. Sachkenntnisse, am Zielsprachengebiet eine große Rolle. Interessant ist, dass bereits kürzere Aufenthalte im Zielsprachengebiet für die Entwicklung des persönlichen Verhältnisses zu Land und Leuten förderlich sein können und dass ein längerer Auslandsaufenthalt nicht unbedingt automatisch zu einer persönlichen Beziehung führt. Das positive Gegenbild zu der eigenen Kultur kann auch für die persönliche Entwicklung von Fremdsprachenlehrenden von Vorteil sein. Die Lehrenden haben auch eine Funktion des „Motivators“ bzw. „Begeisterers“, der die eigenen Interessen und emotional geprägte Beziehungen zur Sprache und zu Land und Leuten weitergeben kann, um wiederum Interesse und Motivation bei Lernenden zu wecken. Die Ansätze des Fremdverstehens bzw. interkulturellen Lernens stellen auch Anforderungen an die Lehrenden. Die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts als Möglichkeit für interkulturelles Lernen fließt mit ein in das Aufgaben- und Funktionsverständnis der Lehrenden. Darüber hinaus werden Anforderungen bezüglich der Haltungen, Kenntnisse und Fähigkeiten an die Lehrenden gestellt. Diese setzen nicht nur eine gründliche Ausbildung und beständige Fortbildung, sondern auch eigene interkulturelle Erfahrungen mit Zielkultur(en) voraus.

Der eigenkulturelle Hintergrund der Lehrenden prägt zwangsläufig auch den Fremdsprachenunterricht und hat unbewusst Einfluss auf die Wahl der Methoden, Lehrziele, Inhalte, Arbeits- und Übungsformen, Lehrmittel und Medien, Hausaufgaben und Prüfungen. Von daher ist es nahe liegend, dass die Lehrenden von Lernenden – wenn auch unbewusst – ein bestimmtes Verhalten im Unterricht erwarten, und bekanntes, d.h. der eigenkulturellen Norm entsprechendes, Lernerverhalten belohnen. (Barkowski & Eßer 2005: 95; analog auch Majala 2007b) Neben dem eigenkulturellen Hintergrund haben auch die eigenen Erfahrungen als Lernende Einfluss auf die Behandlungsweise der kulturellen Themen in der Unterrichtspraxis. Dabei kann ein beachtlicher Unterschied zwischen der Unterrichtsrealität und den Konzepten des interkulturellen Lehrens bestehen bleiben. Im landeskundlichen Unterricht dominieren noch traditionelle lehrerzentrierte Methoden. Solche, die Eigeninitiative und Autonomie der Lernenden fördern, werden selten eingesetzt. Die Lehrenden teilen traditionell ihr eigenes Wissen mit den Lernenden, anstatt sie anzuspornen, Informationen aus verschiedenen Quellen selbständig zu suchen, zu analysieren und mit den Mitlernenden zu besprechen und zu diskutieren. Für die traditionelle Vermittlung der Landeskunde spricht auch der touristische Blick in die fremde Kultur

in der Unterrichtspraxis: Die Lehrenden bilden die Lernenden eher als Touristen aus als zu observierenden und reflektierenden Ethnologen. (Bandura & Sercu 2005: 83, 88) Meines Erachtens ruht die Umsetzung der (inter)kulturellen Dimension in der Unterrichtspraxis noch fest auf den Schultern der Lehrenden, da die heutigen fremdsprachlichen Lehrwerke verhältnismäßig wenige Aufgaben – etwa im Vergleich zu grammatischen Inhalten – beinhalten, die interkulturelle Kompetenz fördern und sowohl Lernenden als Lehrenden eine Möglichkeit zur Reflexion und Vergleich anbieten würden. (Siehe im Einzelnen Originalbeitrag II)

Die kulturellen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts aus der Perspektive der Lehrenden waren das übergreifende Thema der Untersuchung von Byram und Risager (1999). Sie befragten dänische und englische Fremdsprachenlehrer der Grund- und Mittelschulen anhand eines Fragebogens mit der Zielsetzung, die Auffassungen zur „kulturellen Dimension“ im Fremdsprachenunterricht und ihre Umsetzung in der Unterrichtspraxis herauszufinden. Die Fragen umfassten u.a. folgende Bereiche: Kontakte zu Zielsprachenländern; Definition von Kulturaufmerksamkeit (*cultural awareness*); Schwerpunkte, Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts; Erfahrungen von Studienfahrten und Schüleraustausch sowie die Rolle der Lehrenden als kulturelle Vermittler. Die Fragebögen wurden durch Einzelinterviews ergänzt, in denen die Aspekte des Fragebogens noch vertieft wurden. Traditionell halten die Lehrenden die Kultur für ein Phänomen, das einen nationalen Rahmen hat und mit der Nationalsprache verbunden und dadurch auch definiert wird. Dabei liegt der Schwerpunkt des Unterrichts auf der national geprägten Kultur, die Inhalte werden ausschließlich aus den Lehrwerken entnommen. Die Lehrenden hatten auch 10 von 20 landeskundlichen Themen zur Wahl, die sie im Unterricht einsetzen würden. Sowohl von englischen als auch dänischen Lehrenden wurden folgende Themen ausgesucht: Geschichte; alltägliches Leben; Einkaufen, Essen und Trinken; Jugendkultur (Mode, Musik etc.); Schule und Bildung; Geographie und Regionen; Familie; Lebensverhältnisse; Feste und Traditionen; Ethnische Fragen und Rassismus; Tourismus und Reisen; Berufsleben und Arbeitslosigkeit. In Hinsicht auf die Umsetzung der kulturellen Dimension in der Unterrichtspraxis geht aus den Antworten hervor, dass unterschiedliche Aktivitäten erfolgen, um die interkulturelle Dimension in den Unterricht zu integrieren. Diese umfassen Diskussionen, Arbeit mit (neuen) Medien (Fernsehen, Internet, E-Mail) oder Besuche aus der Zielsprachenkultur in der Schulklasse. (Ebd.: 90ff., 104f.)

Die Reflexion und die Erforschung der eigenen Lehrtätigkeit (Aktionsforschung) zählen ebenfalls zu pädagogischen und fachdidaktischen Schlüsselqualifikationen der Fremdsprachenlehrenden. Ein Beispiel von einem Werkzeug zur Selbstreflexion für angehende Fremdsprachenlehrende ist das im Auftrag des Europarates entwickelte EPOSTL (*The European Portfolio for Student Teachers of Languages, A Reflection tool for language teacher education*). Mit Hilfe von EPOSTL können die angehenden Lehrenden ihr didaktisches Wissen und Können reflektieren und auswerten. Dazu gibt es einen Selbstevaluierungsteil mit Kann-Beschreibungen

in Bezug auf Kultur (*Culture – 8 statements*) im Stil des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens:

1. I can evaluate and select a variety of texts, source materials and activities which awaken learners' interest in and help them to develop their knowledge and understanding of their own and the other language culture (cultural facts, events, attitudes and identity etc.).
2. I can create opportunities for learners to explore the culture of target language communities out of class (Internet, emails etc.).
3. I can evaluate and select a variety of texts, source materials and activities which make learners aware of similarities and differences in sociocultural 'norms of behaviour'.
4. I can evaluate and select activities (role plays, simulated situations etc.) which help learners to develop their socio-cultural competence.
5. I can evaluate and select a variety of texts, source material and activities which help learners to reflect on the concept of 'otherness' and understand different value systems.
6. I can evaluate and select texts, source materials and activities to make the learners aware of stereotyped views and challenge these.
7. I can evaluate and select activities which enhance the learners' intercultural awareness.
8. I can evaluate and select a variety of texts and activities to make learners aware of the interrelationship between culture and language.
(Newby et al. 2007: 29)

In diesen Aussagen wird vor allem der Aspekt des interkulturellen Lernens festgehalten. Dies zeigt sich durch die Elemente wie das Fremde und Eigene, den Vergleich der eigenen und fremden Kultur(en) und die Reflexion über die eigene und fremde Welt sowie durch typisierte Wahrnehmungen. Interessant dabei ist, dass der Schwerpunkt der didaktischen Gestaltung vor allem beim Ausschuchen der passenden Themen und Materialien liegt. Dies zeigt auch, wie wichtig der Signifikanzaspekt auch im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht ist. Die Frage der Signifikanz wird im Einzelnen im Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit behandelt.

Zu den wissenschaftlichen Grundlagen bzw. zum Substanzwissen von Fremdsprachenlehrern gehören sowohl sprachliche und als auch kulturelle Kompetenzen. Die Lehrenden sollten mit der Zielsprachenkultur vertraut sein, die Kontakte zu dem Zielsprachengebiet sollten vielseitig und häufig sein. Vor allem außerhalb des zielsprachlichen Raums sind Lehrende eine wichtige Quelle für Landeskunde (vgl. Rösler 1994: 66). Nach den Untersuchungen von Sercu et al. (2005) lässt sich sagen, dass je vertrauter die Lehrperson mit der jeweiligen Zielkultur ist, desto öfter kulturelle Themen im Unterricht behandelt, mehr Zeit kulturellen Inhalten und Aktivitäten gewidmet wird. Auch stellte sich heraus, dass die Lehrenden aus allen untersuchten Ländern relativ vertraut mit der Zielsprachenkultur waren. Dazu haben vor allem die neuen Medien beigetragen. Die Fremdsprachenlehrer kompensierten fehlende Reisen auch oft durch Kontakte zu dem Zielsprachengebiet in ihrem eigenen Land, dies ist u.a. möglich durch kulturelle Einrichtungen wie das Goethe-Institut. Auch wenn die Lehrenden das Zielsprachengebiet gut kennen, zeigte sich, dass sie die linguistischen ge-

genüber den kulturellen Inhalten bevorzugen. Darüber hinaus erwies sich die Vermittlung von kulturellen Inhalten oft als faktenbezogen. Dies deutet darauf hin, dass die schulische Tradition, die die Lehrenden selbst als Lernende erlebt haben, sich in der Unterrichtspraxis widerspiegelt. Neben der fremden Kultur sollten die Lehrenden auch ihre eigene Kultur gut kennen sowie über allgemeines Wissen von Kulturen verfügen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen erklären zu können. Auch ist wichtig, dass die Lehrenden darüber Bescheid wissen, welche Stereotypen die Lernenden der fremden Kultur gegenüber haben. (Sercu 2005a: 12, Sercu 2005b: 145-155, 163; siehe auch Originalbeitrag IV)

Eine der Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts ist der Plurizentrismus, d.h. die Berücksichtigung unterschiedlicher Regionen im Zielsprachengebiet. Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache heißt das, dass nicht mehr nur Deutschland, sondern auch die regionale Vielfalt des deutschsprachigen Raumes mit Deutschland, Österreich und der Schweiz, einschließlich Liechtenstein Gegenstand der Landeskunde in der Unterrichtspraxis und in Lehrwerken sein sollte. (Koreik 2009: 19; Meijer & Jenkins 1998: 20; ABCD-Thesen 1990; siehe dazu im Einzelnen Majjala 2009; Originalbeitrag III) In der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache sollten die Varietäten der deutschen Sprache auf allen Ebenen berücksichtigt werden, d.h. die Lerninhalte, die Didaktik und Unterrichtsmethoden, die Unterrichtsmaterialien, die Leistungsbeurteilung sowie die Lehreraus- und -fortbildung (de Cillia 2009: 132). Den Lehrenden sollte auch klar sein, dass sie mit ihrer Themenauswahl, ihren Kommentaren und Verhaltensweisen die Einstellungen oder Einstellungsänderungen von Lernenden bewusst oder unbewusst beeinflussen können (Koreik 2009: 16f.). Dabei haben auch die Themenauswahl und Einstellungen der benutzten Unterrichtsmaterialien einen Einfluss auf die Entstehung und den Abbau von typisierten Wahrnehmungen eigener und fremder Kulturen und Nationen (siehe im Einzelnen Originalbeitrag IV).

Im Fremdsprachenunterricht repräsentieren Lehrende die Zielsprache und -kultur und sind eine Art „kulturelle Vermittlungsperson“ zwischen zwei oder mehreren Kulturen. Die Lernenden leben sich zusammen mit ihren Lehrenden in die fremde Sprache und Kultur ein. Die authentischen Erfahrungsberichte der Lehrenden im Zielsprachengebiet sind ein Sahnehäubchen des Unterrichts. Földes (1995: 31f.) sieht als vorrangige Aufgabe von Lehrenden und anderen DaF-Experten, wie Lehrwerkautoren und Didaktiker, im Ausland Interesse und Sympathie für die deutsche Sprache und damit auch für die deutschsprachigen Staaten zu wecken und zu vertiefen. Er nennt zutreffend die DaF-Experten „Image- und Sympathiewerber“, eine Art Botschafter der deutschen Sprache und Kultur, die durch sachliche Informationen und Wahrhaftigkeit die Interessen der Zielkultur zu vertreten. Meines Erachtens ist die Frage entbehrlich, ob Muttersprachler oder Nichtmuttersprachler Fremdsprachen unterrichten sollten. Gerade weil die nichtmuttersprachlichen Lehrenden die Zielsprachenkultur mit den Augen eines Fremden sehen, können sie ihre Besonderheiten ab und

zu sogar klarer als Muttersprachler erkennen. Aus eigener Lern- und Lehrerfahrung kennen sie, welchen Stolpersteinen und Lichtblicken die Lernenden auf dem Lernweg begegnen können. Dieser Horizont bleibt muttersprachlichen Lehrenden oft verschlossen.

3.1.2 Berücksichtigung der Zielgruppe

The intercultural speaker is someone who is aware of cultural similarities and differences, and is able to act as mediator between two or more cultures, two or more sets of beliefs, values and behaviours. The intercultural speaker is not someone who is bicultural, someone who can pass as belonging to two cultural groups. (Byram 2008: 75)

Wie aus dem obigen Zitat hervorgeht, muss die sprachliche Korrektheit nicht das erste Ziel eines interkulturellen Sprechers sein. Krumm (2006: 463f.) schlägt den Abschied vom „sprachlichen Reinheitsgebot“ vor, weil der fremdsprachliche Unterricht sich in seinen Zielsetzungen und Maßstäben noch häufig alleine an der Sprachbeherrschung der Muttersprachler orientiere. In einer mehrsprachigen Welt ist es durchaus ausreichend je nach Situation und Kombination, in einer Fremdsprache „nur Teilkompetenzen zu erwerben und auf absolute Korrektheit und umfassende Beherrschung zu verzichten.“ (Ebd.: 464) Die interkulturellen Zielsetzungen bleiben in der Praxis oft unerfüllt: Von der gesamten Unterrichtszeit wird der größte Teil für Grammatikvermittlung verwendet und die Lernkontrollen sind meistens grammatikbezogen. Dies geschieht trotz der Erkenntnis, dass Erfolg in der Kommunikation oft von der nonverbalen Kompetenzen und persönlichen Faktoren, d.h. interkulturellen Fähigkeiten, abhängig ist. (Zimmermann 1990: 24f.; Byram 2008: 47) Die Wissensvermittlung im Fremdsprachenunterricht soll die Lernenden im Vordergrund haben und nicht lehrer- oder lehrwerkzentriert geschehen (siehe z.B. Hackl et al. 1998: 8).

Im Fremdsprachenunterricht gilt die gleichaltrige Zielgruppe im Zielsprachengebiet als Bezugspersonen. Zu einem interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht gehört, dass die Lernenden ihre eigenkulturell geformten Lehr- bzw. Lernerfahrungen und -vorstellungen mit in den Unterricht bringen. Ihre Rollenvorstellungen betreffen alle Beteiligten im Unterricht, d.h. sich selbst, ihre Lehrer, die Unterrichtsmethoden, Unterrichtsinhalte, Arbeits- und Übungsformen, Lehrmaterialien, die im Unterricht benutzten Medien sowie die Prüfungen und andere Evaluationsverfahren. Die Vorstellungen von Lehrenden und Lernenden von gutem Unterricht können Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten aufweisen. (Vgl. Barkowski & Eßer 2005: 95; Roche 2001: 172) Da das Fremdsprachenlernen in der Regel erfolgreicher außerhalb der Schule ist (vgl. Byram 2008: 43), sollten im Unterricht die Fähigkeiten verstärkt werden, wie die Lernenden ihre Sprach- und Kulturkenntnisse außerhalb der Schule verbessern können. Mit anderen Worten: Ein guter Fremdsprachenlerner sucht Möglichkeiten, die Fremdsprachen zu lernen, ist motiviert, kann sich Details merken, toleriert Ambiguität und hat Geduld (vgl. Lund 2006: 65).

In den vorher genannten Eigenschaften eines guten Fremdsprachenlernalers tritt vor allem Autonomie hervor. Nach dem konstruktivistischen Lernparadigma entscheidet der Lerner selbst, was für ihn interessant und relevant ist. Autonomie im Lernprozess bedeutet, dass der Lerner selbst seine Kenntnisse einschätzen und mit Fehlern umgehen kann. Die neueren konstruktiven Unterrichtsformen fördern selbständiges Lernen und setzen voraus, dass der Lerner motiviert, verantwortungsbewusst und kompetent ist und auch danach handeln kann. Der Lerner trägt im Lernprozess eine große Verantwortung und es stellt sich die Frage, ob alle Lernenden dazu fähig sind. Wenn die neuen Medien nach dem konstruktivistischen Paradigma verwendet werden, profitieren davon immer die guten Lernenden am meisten und die schwachen am wenigsten. Dies kann zu einer Kluft zwischen starken und schwachen Lernern noch verstärken. (Vgl. Rinder 2003: 11ff.)

3.2 Vermittlungsaspekte des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts: Ansätze der Landeskunde

Die Ziele und Aufgaben der verschiedenen landeskundlichen Ansätze lassen sich nicht messerscharf voneinander trennen. In der Unterrichtspraxis oder in den Lehrwerken treten die Ansätze selten in ihrer reinen Form hervor. Ebenso lassen sich Wirkungen nicht immer auf einen bestimmten Ansatz zurückführen. So kann man davon ausgehen, dass kognitive Unterrichtseinheiten nicht nur zur „objektiven“ und umfassenden Bildung eines Landesbildes beitragen, sondern dass sie auch gleichzeitig das Fremd- und Kulturverstehen der Lernenden fördern können. In der Unterrichtspraxis oder in Lehrwerken kann man Elemente der verschiedenen Ansätze vereinzelt oder in bunter Mischung finden. So gibt es in neueren fremdsprachlichen Lehrwerken häufig gleichzeitig eine kommunikative und interkulturelle Ausrichtung. In diesem Kapitel wird zuerst der Frage nach dem WIE nachgegangen. Wie oben dargelegt, sollte für die selbstständig aktiven Lernenden eine Vorgehensweise angeboten werden, die es ihnen möglich macht, sich ein eigenes und zeitgemäßes Bild der Zielsprachenkultur zu machen. Dies ist der kognitiven Darstellung eines bereits „vorgefertigten“ Bildes vorzuziehen. (Földes 2001: 173)

In der Forschungsliteratur ist in der Regel von drei unterschiedlichen Richtungen des landeskundlichen Lernens die Rede. Der Ansatz einer kognitiven Landeskunde beruht auf der Zielsetzung, dass im landeskundlichen Unterricht faktenbezogenes Wissen über die fremde Kultur vermittelt wird. Im Ansatz einer kommunikativen Landeskunde geht es um die Vermittlung landeskundlichen Wissens. Dabei wird Landeskunde handlungsorientiert verstanden mit dem Ziel, Gesprächssituationen mit Angehörigen der Zielkultur zu meistern. Der zurzeit aktuelle Ansatz einer vergleichend-interkulturellen Landeskunde verfolgt die Zielsetzung, die Vermittlung von Wissen über eine fremde Gesellschaft

systematisch mit dem Wissen über die eigene zu verbinden und diese Kenntnisse miteinander zu vergleichen. Von zentraler Bedeutung sind dabei Elemente der interkulturellen Sensibilität, wie etwa Empathie (Sich-Hineinversetzen in eine andere Kultur). (Lüsebrink 2003: 488) Die Ansätze der Landeskundevermittlung werden in der Tabelle 2 zusammengefasst.

Tabelle 2: Landeskunde in verschiedenen Ansätzen (nach Weimann & Hosch 1993: 515).

	Faktischer bzw. kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz
Didaktischer Ort	Landeskunde ist eigenständiges Fach/selbständige Unterrichtseinheit.	Landeskunde ist in den Sprachunterricht integriert.	Landeskunde ist in den Sprachunterricht integriert.
Übergeordnetes Ziel	Wissen als Erwerb und Wiedergabe von Faktenwissen	Kommunikative Kompetenz: angemessenes (sprachliches) Verhalten in Alltagssituationen des Zielsprachenlandes	Orientierungsfähigkeit in einer fremden Kultur; kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen
Inhalte	Inhalte kommen aus <ul style="list-style-type: none"> - Soziologie - Politik - Wirtschaft - Kultur - Geschichte usw. 	„Leutekunde“: <ul style="list-style-type: none"> - wie Leute sich erholen - wie Leute wohnen - wie Leute miteinander in Verbindung treten - wie Leute am Gemeinwesen teilnehmen - wie Leute arbeiten - wie Leute sich bilden usw. 	Begriffe und Themen (aus der Zielkultur) und deren Bedeutung in der Zielkultur
Wozu führt das?	„Objektives“ / umfassendes Bild eines Landes	Alltagskultur Gesprächsthemen	Fremdverstehen Kulturverstehen

Übergeordnetes Ziel des kognitiven Ansatzes im Fremdsprachenunterricht ist es, systematisch vor allem faktische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufzubauen, d.h. die Aneignung deklarativen Wissens. Das Bild des Zielsprachenlandes setzt sich nach dem kognitiven Ansatz in seiner Gesamtheit aus den einzelnen systematisch vermittelten Lerninhalten zusammen. Die Themen, die zur Entstehung eines Landesbildes beitragen, leiten sich ab von den jeweiligen Bezugswissenschaften der Landeskunde wie Politik, Soziologie, Wirtschaft, Kultur und Geschichte, Geographie oder Literaturwissenschaft. Im kognitiven Ansatz ist landeskundliches Lernen sprachlichem Lernen meist nachgeordnet und findet deswegen oft erst im Fortgeschrittenenunterricht statt. Im kommunikativen Ansatz stehen die Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden im Vordergrund. Die Auswahl landeskundlicher Inhalte orientiert

sich an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden. Die Landeskunde im kommunikativ ausgerichteten Sprachunterricht trägt eher eine unterstützende Rolle, d.h., sie wird in den Fremdsprachenunterricht integriert und soll den Erfolg sprachlicher Aktionen fördern. Übergeordnetes Ziel des kommunikativen Ansatzes ist es, durch prozedurales Wissen die kommunikative Kompetenz, sich ohne Missverständnisse zu verständigen, das Sich-Herausbilden von Einstellungen zu ermöglichen. Der kommunikative Ansatz arbeitet meistens mit Situationen aus dem alltäglichen Leben, wie Menschen wohnen, arbeiten, sich bilden, essen usw., ohne explizite Herleitung aus den jeweiligen Bezugswissenschaften. In den 1980er Jahren entwickelte sich der kommunikative Ansatz weiter. Ausgehend von der wechselseitigen Bedingung sprachlichen und kulturellen Lernens bildete sich der interkulturelle Ansatz. Neben das Ziel, sich im fremdsprachlichen Alltag zu verständigen, tritt Kultur- bzw. Fremdverstehen. Vor dem Hintergrund des zusammenwachsenden Europas und einer „kleiner“ werdenden Welt ist dieser Ansatz von großer Bedeutung, die eigene und die andere Kultur besser zu verstehen. Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht soll die Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften entwickeln. Übergeordnetes Ziel dieses Ansatzes ist interkulturelle Kommunikation. (Vgl. Weimann & Hosch 1991: 134ff.; Weimann & Hosch 1993: 514ff.; Götze 1994: 29f.; Pauldrach 1992: 4ff.) Im Mittelpunkt stehen dabei Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit den fremden Kulturen, dazu gehören vor allem das Verstehen des Anderen und die Verständigung mit dem Anderen vor dem Hintergrund der eigenen Kultur.

3.2.1 Faktische Vermittlung von Landeskunde

Der faktische bzw. kognitive Ansatz geht auf die Anfänge der landeskundlichen Didaktik im 19. und 20. Jahrhundert zurück. Wie im Kapitel 2.1 schon beschrieben wurde, herrschte bis in die 1960er Jahre hinein im Fremdsprachenunterricht die Grammatik-Übersetzungsmethode vor, nach der die Kenntnis der Wörter und Grammatikregeln sowie Literatur Priorität hatten. Zu Beginn der landeskundlichen Didaktik im 19. und 20. Jahrhundert wurde Landeskunde als „Realienkunde“ bezeichnet. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache wurde nach dem Beirat „Deutsch als Fremdsprache“ des Goethe-Instituts in den 1980er Jahren Abschied von dem faktischen und auch kommunikativen Ansatz von Landeskunde genommen:

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. (ABCD-Thesen 1990)

Gemäß dem faktischen Ansatz ist Landeskunde eine selbständige Unterrichtseinheit. In den Deutschlehrwerken erscheint dieser Ansatz durch Fakten-, Zahlen- und Datenmaterial zur politischen Struktur, Geographie und Wirtschaft, Beschreibung bestimmter kultureller Phänomene. (Vgl. Biechele & Padrós 2003:

19) Landeskunde gilt als Tatsachenvermittlung, die die objektive Realität der Zielsprachenkultur widerspiegeln sollte.

Mit dem „enzyklopädischen“ Modell der Landeskunde wird jene Landeskunde gemeint, die noch immer dem Informationskonzept der Realienkunde des 19. Jahrhunderts folgt und „notwendiges Hintergrundwissen“ als vorrangig ansieht. Dabei stehen Realien, Institutionenkunde, Geschichte und Kultur als Lerninhalte im Mittelpunkt. Der Lernprozess zielt dabei vor allem auf die Aneignung von Wissen in Form von verallgemeinerten, objektivierten Daten und Fakten durch sachliche Beschreibung im lehrerzentrierten Frontalunterricht. Die behandelten Themen haben ihren Ursprung in den jeweiligen Bezugswissenschaften wie Politologie, Soziologie, Geschichte, Geographie oder Literaturwissenschaft. Auch bei kulturellen Themen wird die Form der sachlichen Beschreibung gewählt. Die informativen Sachtexte erwecken bei Lernenden oft den Eindruck der Objektivität und Allgemeingültigkeit. So können auch typisierte Globalmeinungen wie etwa „So feiern alle Deutschen Weihnachten“, „So isst man in Deutschland“, entstehen. Die faktische Landeskunde lässt interessante Möglichkeiten ungenutzt, die Vielfalt der Lebensformen und Werte, den Pluralismus der Gesellschaft im Zielsprachengebiet zu erfassen. (Hackl et al. 1998: 6f.; Biechele & Padrós 2003: 21; zu Globalmeinungen in DaF-Lehrwerken siehe im Einzelnen Originalbeitrag IV)

Die Blütezeit der faktischen Vermittlung der Landeskunde war in den 1970er und 1980er Jahren. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass Landeskunde als Tatsachenvermittlung nicht mehr modern ist. Jedoch zeigt eine Durchsicht der modernen Deutschlehrwerke, dass auch heute im Zeitalter des interkulturellen Lernens noch Elemente des faktischen Ansatzes in DaF-Lehrwerken vorkommen. Meines Erachtens sollte die Tatsachenvermittlung nicht aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden, schon aus dem Grunde, da interkulturelles Lernen ohne Wissen nicht möglich ist. Natürlich muss die Tatsachenvermittlung durch andere Elemente, die interkulturelles Lernen ermöglichen, ergänzt werden.

In den finnischen Deutschlehrwerken aus den 1980er Jahren zeigen die gleichmäßigen Darstellungen der deutschsprachigen Länder verallgemeinerte und objektivierete Fakten. Es handelt sich um sachlich korrekte Infotexte, die in der Regel mit den Worten „Tatsachen über die beiden deutschen Staaten“ als Überschrift versehen waren. (Siehe im Einzelnen Maijala 2007a). Der nationale Lehrplan der gymnasialen Oberstufe aus dem Jahre 1985 gibt folgende Zielsetzungen für die Landeskunde im finnischen Deutschunterricht an: Der Unterricht sollte ein möglichst zuverlässiges, aktuelles, vielfältiges Bild von den deutschsprachigen Ländern, von der Gesellschaft, Kultur und vom alltäglichen Leben vermitteln (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985: 136). Auch im Zeitalter des interkulturellen Lernens gibt es in finnischen Deutschlehrwerken noch Elemente des faktischen Ansatzes der Landeskunde. Oftmals informieren „Mini-Infos“, Infoboxen oder Infostellen faktenorientiert über die deutschsprachigen

Länder, Städte, Sehenswürdigkeiten, Gebiete oder Ereignisse. Die in Infoboxen komprimierte Landeskunde impliziert, dass die darin enthaltenen Informationen nicht in dem regulären Ablauf der Lektion zu vermitteln sind (analog auch Roche 2001: 147). Eine andere Frage ist, ob der faktische Ansatz national bedingt ist. Der internationale Vergleich von geschichtlichen Informationen in Deutschlehrwerken zeigte, dass vor allem die finnischen Deutschlehrwerke zu einem faktenorientierten Zugang tendieren und dass z.B. die französischen Deutschlehrwerke durch Literatur eher einen interkulturell orientierten Zugang in die geschichtlichen Themen aufweisen. (Siehe im Einzelnen Majjala 2004: 303ff.) Auch in finnischen Lehrwerken für Sozialkunde gibt es verhältnismäßig viel Faktenwissen (siehe Virta 2000: 68f., 81).

Auf „Infoseiten“ in Deutschlehrwerken wird kurz über Deutschland, Österreich und die Schweiz informiert. Diese faktische Landeskunde könnte meines Erachtens „Stichwortlandeskunde“ genannt werden, da sie den Umfang oft auf einige typisierende Eigenschaften der fremden Kultur reduziert. Als Beispiel möchte ich hier ein finnisches Deutschlehrwerk erwähnen, in dem in Bezug auf Österreich landesspezifische Stichwörter gegeben werden – wie etwa „Alpen, Großglockner, Skifahren“, „Wolfgang Amadeus Mozart“ aus Salzburg, und „Donau, Kaffeehäuser, Stephansdom, Hundertwasserhaus“ aus Wien. Analog sind „Schokolade, Schweizer Uhren, Banken, Käse, Alpen, Matterhorn, Gletscher, das Rote Kreuz, Heidi“ Stichwörter aus der Schweiz. (Antenne. Kurse 1-2: 8f.) Aus der faktischen „Stichwortlandeskunde“ kann auch interkulturelle Landeskunde werden, wenn die Fakten und Informationen durch interkulturelle Herangehensweisen – wie etwa Recherchen, Diskussionen – herausgearbeitet werden. Interkulturelle Lernprozesse werden nicht durch die Fakten bestimmt, sondern dadurch, wie man sich mit diesen Fakten in der Unterrichtspraxis auseinandersetzt. Die Konkretisierung der faktischen Landeskunde in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache wird im Originalbeitrag I näher behandelt.

3.2.2 Kommunikative Vermittlung von Landeskunde

Mit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht Ende der 1960er Jahre und Anfang der 1970er Jahre wurde der Alltag in dem zielsprachlichen Gebiet stark mit in den Unterricht einbezogen. Zu dieser Zeit verbreitete sich das Erlernen fremder Sprachen für praktische Zwecke. Dies hängt mit den gesellschaftlichen Veränderungen in den 1970er Jahren zusammen – wie etwa Massentourismus, Fremdsprachenunterricht für alle, Bedarf der Wirtschaft an fremdsprachlich qualifizierten Arbeitskräften sowie Bildungsreformen. Diese Veränderungen führten dazu, dass immer mehr Menschen begannen, Sprachen zu lernen. Zu wesentlichen Inhalten eines modernen Lehrwerks zu dieser Zeit gehören vorwiegend alltägliche Dialoge und Situationen, in denen die Sprache benutzt wird. Die alltagsprachlichen Dialogelemente waren in unterschiedliche alltägliche Situationen aus dem alltäglichen Leben eingebettet, wie Men-

schen wohnen, arbeiten, sich bilden, essen usw., ohne explizite Herleitung aus den jeweiligen Bezugswissenschaften. (Hackl et al. 1998: 7; Bredella 1999: 89)

Da der kommunikative Fremdsprachenunterricht keine einheitliche Theorie im Hintergrund vorweisen kann, gibt es auch nur schwer für diesen Ansatz „typische“ Übungen zu zeigen. Das didaktische Konzept des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts entwickelte sich aus den praktischen Bedürfnissen, die die gesellschaftliche Entwicklung mit sich brachte. Von den sprachlichen Fertigkeiten hatten vor allem Hören und Sprechen den Vorrang. Diese wurden anhand von alltäglichen Modelldialogen geübt und manchmal sogar auswendig gelernt. In diesem kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht ist das landeskundliche Konzept sowohl informations- als auch handlungsbezogen. Auch Landeskunde soll das Gelingen sprachlicher Handlungen im ziel-sprachlichen Alltag unterstützen. Diese pragmatisch orientierte Auffassung von Landeskunde wurde oft als zu faktenbezogen kritisiert. Aus diesen Modelldialogen entstand der Begriff „Lehrbuchsprache“, die nicht aus „richtigen“ Texten besteht, sondern aus für (meist grammatikalische) Unterrichtszwecke konstituierten Gesprächen. (Hackl et al. 1998: 7; Neuner 1989: 351; Rösler 1999: 20) Die faktenbezogenen landeskundlichen Inhalte sind dabei meistens in alltags-sprachliche Dialoge eingebettet. In den Lehrwerkdialogen unterhalten sich die Lehrwerkfiguren über landeskundliche Themen und geben in diesem Zusammenhang landeskundliche Informationen und Fakten.

3.2.3 Interkulturelle Vermittlung von Landeskunde

Am Anfang des neuen Jahrtausends scheint auch der Begriff Landeskunde das Attribut „interkulturell“ bekommen zu haben. Mit dem interkulturellen Lernen hat sich die Vorstellung einer interkulturellen Landeskunde gegenüber der traditionellen Landeskunde durchgesetzt (vgl. Boeckmann 2006: 6; Thimme 1995). Eine moderne Landeskundedefinition berücksichtigt auch die interkulturelle Verstehensproblematik. Insoweit ist Landeskunde „die Gesamtheit aller Informationen und Deutungstheoreme, die dazu dienen, das Interaktionswissen (z.B. Begrüßungsformeln, Wahrnehmungs- und Mentalitätsunterschiede) eines jeweiligen Sprachlerner zu optimieren, sein Verständnis der Zielkultur und ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingungen zu verbessern und ihn darüber hinaus in die Lage zu versetzen, sich der verschiedenen Mechanismen der fremdkulturellen Lern- und Wahrnehmungsprozesse bewusst zu werden“ (Veeck & Linsmayer 2001: 1160). Dabei geht es mehr und mehr um die (interkulturelle) Sensibilisierung der Lernenden für die Begegnung mit der fremden Kultur und um die Fähigkeit, die Kultur(en) zu vergleichen. Nach den konstruktivistischen Prinzipien des autonomen Lernens wird auch Landeskunde mehr und mehr forschend betrieben. Die Lernenden sollten eigenständig Informationen beschaffen und dabei (inter)kulturelle Kompetenz erwerben. Die modernen Theorien des Spracherwerbs – wie etwa die oben behandelte soziokulturelle Theorie – betonen, dass die Verantwortung im Unterricht zwischen

Lehrenden und Lernenden geteilt wird. Die Lernenden sollten in der Lage sein, selbstständig die Aufgaben eigenen Bedürfnissen anzupassen. Die veränderte Rollenverteilung und Didaktik zeigt sich auch im interkulturellen Ansatz des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts. Die neue Rolle der Lehrenden hat sich vom wandelnden Lexikon zum Moderator, weg vom lehrerzentrierten Frontalunterricht, entwickelt. Neben neuen Formen von Aufgaben und Übungen – wie etwa Projektarbeit – hat die veränderte Didaktik auch neue Evaluationsformen (Selbst- und Peerevaluation, Reflexion) mit sich gebracht. (Vgl. Hackl 1997: 241f.) Zu den neuen Evaluationsformen zählen u.a. Portfolio, Projektarbeit, Vorträge, Simulationen (siehe im Einzelnen Dierick & Dochy 2001: 310; Shepard 2001: 1086).

Der heutige Fremdsprachenunterricht beruht auf der Zielsetzung, dass in den Sprachlernprozess systematisch landeskundliche Inhalte integriert werden. Dadurch entwickeln sich auch handlungsrelevante Kompetenzen in interkulturellen Situationen. In den Mittelpunkt rückt der kontrastive Zugang zur Landeskunde, der dem Kulturvergleich eine immer größere Bedeutung einräumt. Dabei spielt sowohl die Ziel- als auch die Ausgangskultur der Lernenden eine wichtige Rolle. (Vgl. Lüsebrink 2003: 490; Casper-Hehne 2006: 104) Im Unterricht ist interkulturelles Lernen in verschiedener Art und Weise möglich. Es kann auch nebenbei, auch unbewusst, geschehen. Ebenso kann es ein bewusster Vorgang sein, wenn auch (noch) keine bestimmten Lernziele bestehen. Schließlich kann es auch ausdrücklich mit Methode und Ergebnis zielbezogen festgelegt sein. (Thomas 2003: 284) Die Lehrenden sollten aber selbst von den interkulturellen Methoden überzeugt sein. Die Studie von Sercu (2005c: 128) zeigt, dass Lehrende häufig die Meinung vertreten, dass interkulturelle Kompetenz nicht in der Schule erworben werden kann oder dass sie erst im Fortgeschrittenenunterricht vermittelbar ist.

In der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis wird Grammatik oft auch für Zwecke der Leistungskontrolle eingesetzt (vgl. Raabe 2005: 272; siehe auch Zimmermann 1990: 24f.). Das grammatikalische Wissen lässt sich zudem auch einfacher testen als Sprechen, Schreiben sowie landeskundliche und interkulturelle Kompetenzen. Meine Forschungen (Maijala 2007c) im universitären Deutschunterricht haben gezeigt, dass die Lernenden das sprachliche und kulturelle Wissen oft voneinander trennen. Auch Lernende bevorzugen Grammatik und Wortschatz vor landeskundlichen Inhalten als Unterrichts- und Prüfungsgegenstand. Simon-Pelanda (2001: 52) stellt zutreffend fest, dass Landeskunde der Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist, „in dem die Lernenden die Trennung von Sprache und Kultur erleben, in dem aber durch Begegnungen und Formen der erlebbaren Landeskunde schulische und außerschulische Realität zusammengeführt werden“.

Die Liste der Eigenschaften der interkulturellen Landeskunde ist nahezu unendlich. Gleichwohl sind einige zu hervorzuheben:

- Wahrnehmung und Interpretation der Zielkultur stets vor dem eigenkulturellen Hintergrund
- Verstehen über kulturelle Grenzen hinaus
- Bewusstsein von eigenen kulturellen Voraussetzungen
- Förderung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten
- Förderung von Fertigkeiten im Umgang mit anderen Kulturen
- Lernende als verstehende Subjekte im Zentrum des Lernprozesses
- Vergleich von Kulturen
- Fremde Welt als stets subjektive Erfahrung
- Interkulturelle Landeskunde schon im Anfängerunterricht
- Themen der interkulturellen Landeskunde zielgruppenspezifisch, nicht unbedingt nur aus der zielsprachlichen Welt, sondern aus der Welt der Jugendlichen im Allgemeinen
- Viele Themenbereiche international ausgerichtet (vgl. Biechele & Padrós 2003: 91; Lüsebrink 2003: 491; Maijala 2007b).

Neuland (2009b: 53) bezeichnet Jugendsprachen als „Brücken für interkulturelles Lernen“ im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Die Behandlung dieses international ausgerichteten Themenbereichs ermöglicht den Lernenden, auf eigenkulturelle Erfahrungen zurückzugreifen und sie mit den fremdkulturellen Erfahrungen zu vergleichen.

3.2.4 Vermittlung von Landeskunde im virtuellen Zeitalter

In den letzten Jahren sind die zeitlichen Abstände zwischen den Neuauflagen der einzelnen Lehrwerke immer kürzer geworden. Das Streben nach Aktualität und die immer schneller erfolgenden Neuauflagen bedingen sich dabei gegenseitig. Je aktueller ein Buch im Moment scheint, je näher es einer aktuellen Zeitschrift kommt, desto schneller ist es in der Regel auch schon veraltet. Neuner (1997: 46) bezeichnet aufgrund der rapiden Verfallszeit Lehrwerke als „Einweg- bzw. Wegwerflehrwerke“ und nennt folgende Gründe für diese Entwicklung: der rapide Erkenntniszuwachs in den Bezugswissenschaften (Linguistik, Lerntheorie, Pädagogik, die Entwicklung der Lehrmedien) sowie die Forderung nach der Aktualität der Lehrbuchinhalte. Wie Funk (1999: 8) zutreffend feststellt, sind Lehrwerke „unter landeskundlichem Gesichtspunkt [...] in dem Moment veraltet, in dem sie erscheinen“. In der heutigen Zeit sind Lehrwerke immer mehr zu einer Kombination aus Print- und Softwaremedien sowie aus den dazu gehörenden Internetseiten geworden. In einem Unterrichtsraum, wo Computer zur Verfügung stehen, können auch die ergänzenden Teile mit dem Lehrwerk zusammen eingesetzt werden. Wie Nieweler (2000: 18) bin auch ich der Meinung, dass das Lehrwerk der kommenden Jahre eine Kombination aus Print- und Softwaremedien sein wird, die multimediales Sprachenlernen ermöglicht. So wird das Lehrwerk zu einem „Ankermedium“ (Funk 1999: 12) des Fremdsprachenunterrichts, zu einer Art „Basismodul, das ständige Online-Ergänzungen erfährt“ (Nieweler 2000: 18).

In einem Lehrbuch sind alle im Lernprozess benötigten Materialien zwischen zwei Buchdeckeln untergebracht, während zu einem Lehrwerk in der Regel neben dem Lehrbuch ein Arbeitsbuch, eine Lehrerhandreichung, Tonkassetten, CD-ROMs, ergänzende Materialien, Grammatikteil, zusätzliche Lesetexte, CD-Rom, Internetseiten usw. gehören (vgl. Schmidt 1996: 399). Wie das Materialien-gespann (Lehrwerk, Arbeitsbuch, CD-ROM, Internet-Leitseite) im Landeskundenunterricht fungiert, wird in der folgenden Abbildung veranschaulicht. Die wichtigste Rolle spielt immer noch das Lehrbuch bzw. Kursbuch/Textbuch, d.h. der Teil des kompletten Lehrwerks, in dem die Texte sich befinden.

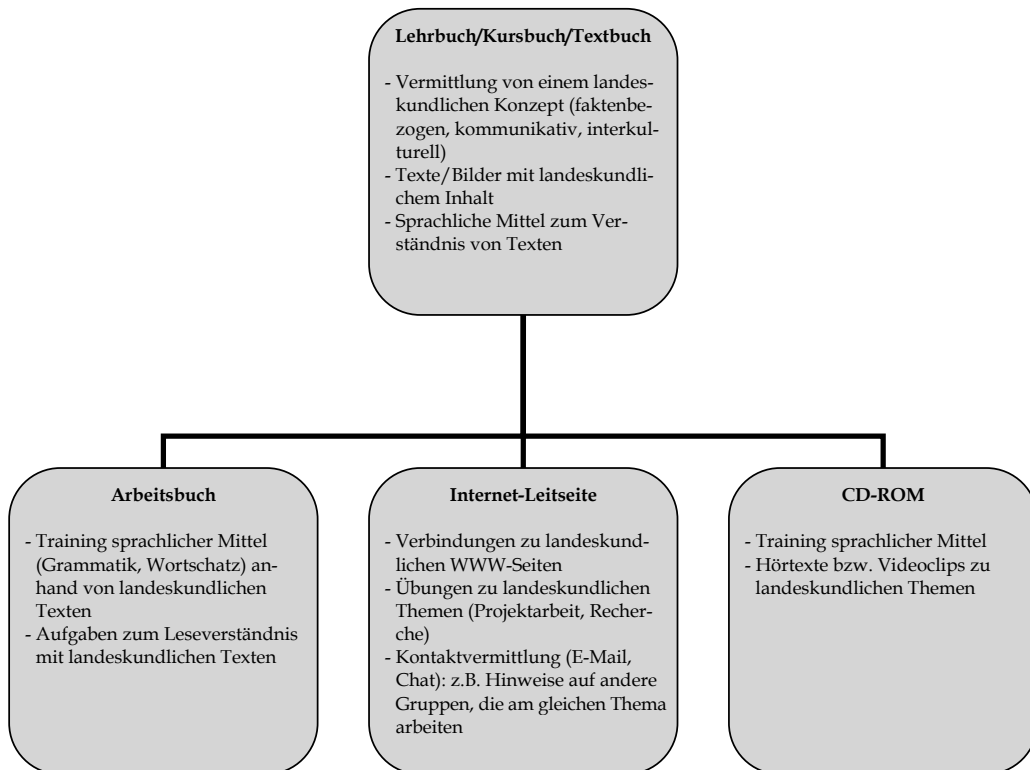


Abbildung 1: Medien im Landeskundeunterricht (in Anlehnung an Funk 2000: 21).

Die neuen Medien können im Unterricht lehrwerkbegleitend eingesetzt werden und dadurch die Lernenden „auf dem Laufenden halten“. Damit kommt dem Lehrwerk als „Kernmedium“ die Rolle zu, den Weg zu den „Peripheriemedien“ zu eröffnen (so Funk 2001: 290).

Als Fremdsprachen in den 1950er und 1960er Jahren nach der behavioristisch-strukturalistischen Methode gelernt wurden, setzte sich das Sprachlabor als ideales, objektives und programmierbares Trainingsinstrument durch. Die große mit dem Sprachlabor verbundene Hoffnung war, die Lehrenden zu entlasten. Im Nachhinein gesehen wurde der Anteil dieser Aktivitäten am Lernen überschätzt.

(Vgl. Raabe 2005: 275; Funk & Koenig 1991: 47; Funk 2000: 15) Funk zufolge sehen die Verfechter des Sprachlabors mit dem PC nun endgültig die goldenen Zeiten des mediengestützten Sprachunterrichts anbrechen. Dies überrascht nicht, aber die Entlastung der Lehrenden durch IT-Medien besteht hier nicht wie seinerzeit beim Sprachlabor vorwiegend in der Übernahme der eindimensionalen Impulsgeberfunktion (Funk 2000: 15). Dem ist zuzustimmen. Einen Lehrenden können die neuen Medien eben nicht ersetzen, einfach deswegen, weil den technischen Geräten und Programmen die menschliche Seite und Seele fehlt. Die Persönlichkeit einer Lehrperson kann nicht ersetzt werden. Aber immerhin: Es hat sich gezeigt, dass Computer und Internet im heutigen Fremdsprachenunterricht eine wichtige Hilfs- und/oder Ergänzungsrolle übernommen haben. Die Tabelle 3 zeigt, wie Computer und Internet im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können (Funk 2000: 14).

Tabelle 3: Computer und Internet im Fremdsprachenunterricht (Funk 2000: 14).

Training	Kommunikation	Kognition	Information	Textverarbeitung
Vom Drill bis zur komplexen Simulationen	z.B. Kontakte über die Klasse hinaus – für Lehrende und Lernende	z.B. Hilfen bei Verstehen von Grammatik, Hör- und Lesetexten	z.B. landeskundliche Informationen über Lexika und Internet	Computer als Schreibmaschine mit Korrekturfunktion

Vor allem im mechanischen Training von Grammatik und Wortschatz können Sprachlernprogramme Hilfe leisten. Je nach Programm kann das Sprachtraining mit einem Rechner unterschiedliche Funktionen aufweisen: u.a. Korrekturen und Teilkorrekturen, Hinweise zur Selbstkorrektur, gestufte Lernhilfen bei Problemen, Hinweise auf Zusatzinformationen, Wahrnehmungssteuerung beim Lesen von Texten, Spracherkennung, d.h. Aufnahme und Feedback zu Lerneräußerungen Spielen und/oder Tests mit Zeitvorgaben, Wortschatzerklärungen, Aussprachehilfen sowie Zeitbegrenzungen bei Lernprozessen durch Vorgabe eines Testmodus. Für die Benutzung des IT-Sprachtrainings setzt nur der Benutzer Grenzen. Lehrenden kann die praktische Unterrichtserfahrung und die didaktische Phantasie oder einfach die Zeit fehlen. (Funk 2000: 15f.)

In der didaktischen Gestaltung können die so genannten Lernplattformen den Lehrenden hilfreich sein, weil nach einer kurzen Eingewöhnung die wichtigsten Funktionen schnell bekannt werden. In der eigenen Unterrichtspraxis hat sich dabei auch die „trial-and-error“-Methode als nützlich erwiesen. Es hat sich auch gezeigt, dass die Lernenden schnell die Lernplattform benutzen lernen. Lernplattformen – wie etwa Moodle – bieten in Bezug auf Inhalte und elektronische Kommunikationskanäle inzwischen schon fast die gleichen Elemente wie der Präsenzunterricht an (Präsentationssysteme, Textverarbeitungssysteme, Autorenwerkzeuge zur Erstellung von Lehrmaterialien, Archive und Tafeln). Manches lässt sich über e-Plattformen einfacher erreichen als im Präsenzunterricht, z. B. die Archivierung von Lernerarbeiten und Korrekturen, die Lerner-

verwaltung sowie die Inhaltsverwaltung und -aufbereitung. (Roche 2008: 46f.) Roche (2008: 114ff.) hat in den neuen Medien benutzte Übungstypen aufgelistet. Die meistens dieser Übungstypen haben eine eindeutige Lösung oder eine Musterlösung. Die Lernenden erhalten automatisch die Korrektur oder die richtige Lösung vom Lernprogramm. Es gibt aber auch einige Übungstypen, für die es keine eindeutige Lösung gibt. Bei diesen freien Übungen erfolgt in der Regel eine persönliche Korrektur, etwa von Tutoren. Die Übungstypologie ähnelt den Grammatik- und Wortschatzübungen der fremdsprachlichen Lehrwerke. Es gibt auch Online-Programme, die auch für Tests und Prüfungen geeignet sind (siehe im Einzelnen Roche 2008: 137ff.). Anhand der Sprachlernprogramme und der Internet-Leitseiten der Fremdsprachenlehrwerke können die Lernenden neben dem sprachlichen auch ihr kulturelles Wissen erweitern. Die häufigsten Übungsformen mit landeskundlichen Elementen sind vor allem „Recherchieren“ und „Lesen“. Lückentexte, Multiple Choice und spielerische Aufgaben werden in der Regel zur Einübung von Grammatik und Wortschatz eingesetzt, aber sie enthalten oft auch kulturelles Wissen, wie etwa „Die Schweiz und Basel – einige Informationen. Bitte ergänzen Sie.“ oder „Nach Dresden reisen. Adjektivdeklination mit dem bestimmten und dem unbestimmten Artikel. Bitte ergänzen Sie.“ (Passwort Deutsch Online).

Recherchieren ist ein Übungstyp, der die Entwicklung interkultureller Kompetenz dadurch fördert, dass Kulturvergleiche zwischen dem Eigenen und Fremden sowie Reflexionen über Sprache und Kultur ermöglicht werden. Meistens werden die Lernenden auf der Internet-Leitseite aufgefordert, im Internet zu recherchieren. Auf der Internet-Leitseite werden genaue Angaben gegeben, wo die Lernenden suchen können, wie „Die Stadt Aachen im Internet. Unter welchen Rubriken finden Sie auf der Homepage der Stadt Aachen Informationen zu diesen Themen?“ (Passwort Deutsch Online). Das Internet als Medium ermöglicht auch solche landeskundliche Übungen, die in einer Printausgabe des Lehrwerks nicht möglich sind, wie etwa virtuelle Stadttouren. Hier können die Lernenden z.B. die wichtigsten Sehenswürdigkeiten einer Stadt in Wort und Bild erkunden: „Die Stadt Salzburg ist sehr schön. Möchten Sie die Bilder sehen? Dann machen Sie doch hier eine virtuelle Stadttour: Salzburg.“ (Passwort Deutsch Online). Die virtuellen Stadttouren und zahlreichen Fotos aus dem Zielsprachengebiet lassen das Zielsprachengebiet in vielen Dimensionen authentisch erscheinen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Internet-Leitseite vor allem bei der Vermittlung von Landeskunde das Angebot der Printausgabe ergänzt.

Die neuen Medien ermöglichen sowohl den Lehrenden als auch Lernenden virtuelle Kontakte über das Klassenzimmer hinaus. Im Vergleich zu anderen Internet-Kommunikationsformen wie E-Mail werden Chats in Fremdsprachenlernkontexten wenig benutzt, auch wenn sie heute fest zum Alltag von Jugendlichen gehören. Im Kontext des Fremdsprachenlernens sind die Potenziale von Chats für das Erlernen von Fremdsprachen vielen Lehrern und Lernern bisher noch wenig bekannt. Darüber hinaus gibt es noch keine empirischen Forschungsberichte über die Grenzen und Möglichkeiten der Arbeit mit Chats für das Fremd-

sprachenlernen. Für den weltweiten DaF-Unterricht bietet das Goethe-Institut Chat-Angebote im Rahmen des Projekts *JETZT Deutsch lernen* (<http://www.goethe.de/jetzt>). Das Projekt stellt DaF-Lehrenden und -Lernenden über das Internet einen didaktisierten Chat-Raum mit kostenlosen Unterrichtsmaterialien (Texte, Übungen, Videos) und Unterrichtstipps zur Verfügung. Die Chats können sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts genutzt werden. Für den Einsatz im Unterricht wird den Lehrenden angeboten, dass sie Kontakt mit dem Projektteam aufnehmen können und das Protokoll der Interaktion, an der sie mit ihrer Lerngruppe teilgenommen haben, per E-Mail zugeschickt bekommen können. Anhand des Protokolls können Lehrende und Lernende zusammen die Erfahrungen im Chat im Unterricht behandeln. Dies kann beispielsweise in Form von Diskussionen über den Inhalt und den Interaktionsprozess oder durch Nacharbeit bei Wortschatz- und Grammatikproblemen erfolgen. Im *Second Life* kann die Kommunikation sowohl schriftlich (Text-Chat) als auch mündlich (Voice-Chat) erfolgen. In den Chat-Angeboten des Goethe-Instituts werden die Diskussionsthemen vorher bestimmt. Sie sollten sich auch spontan in der Interaktion entwickeln. Das Potenzial von Chats für das kommunikative DaF-Lernen ist vor allem, dass die Lernenden unmittelbares Feedback von anderen Lernenden und von Muttersprachlern bekommen können. In den Chats finden die Lernenden eine spielerische Umgebung, in der sie sich anonym und frei äußern können. (Vgl. Biebighäuser & Marques-Schäfer 2009: 411f.) Natürlich stellt die Chat-Kommunikation den Lernenden auch eine große Herausforderung dar, da sie sich auf einer fremden Sprache medienbedingte Variation erkennen und damit in einem neuen sprachlichen Register bewegen müssen. Allerdings gibt es in der Chat-Kommunikation internationale typographische Ausdrucksmittel (z.B. Emoticons), die die Kommunikation in einer fremden Sprache erleichtern können. (Vgl. Neuland 2009c)

Probleme und Chancen eines internetgestützten Landeskundeunterrichts werden in der Tabelle 4 zusammengefasst.

Tabelle 4: Probleme und Chancen eines internetgestützten Landeskundeunterrichts (nach Funk 2000).

Probleme eines internetgestützten Landeskundeunterrichts	Chancen eines internetgestützten Landeskundeunterrichts
<ul style="list-style-type: none"> - Lerner sind evtl. kompetenter und informierter als ihre Lehrenden - Die Ergebnisse sind schwerer kontrollierbar als im herkömmlichen Unterricht - Technische Komplexität und Verfügbarkeit des Mediums - Organisation des sozialen Aspekts des Lernprozesses - „Classroom management“, das Herstellen eines gemeinsamen „Lernerlebnisses“ ist komplizierter - Informationsflut ohne Selektionskriterien und landeskundliche „Qualitätskontrolle“ - Gefahr einer Demotivation durch sprachliche Überforderung - Landeskundlicher „Wahrheitsgehalt“ von Informationen, Überprüfbarkeit - Zu große Individualisierung des Lernprozesses 	<ul style="list-style-type: none"> - Lerner sind evtl. kompetenter und informierter als ihre Lehrenden - Ergebnisoffener Landeskundeunterricht - Motivation durch mediale Prozesskontrolle durch die Lernenden - Training partnerschaftlichen Problemlösens - Ausprobieren neuer Formen von Lernunterstützung statt Perfektionierung von Lehrmethoden - Informationsmenge, Aufbau von fremdsprachlicher Informationsverarbeitungskompetenz - Hohe sprachliche Anforderungen durch motivierende authentische Texte - Entwicklung einer landeskundlichen Fragehaltung, Freude am Finden und Konstruieren - Aufbau einer kritischen Rezeptionskompetenz - Individualisierung des Lernprozesses

Der Computer und das Internet bieten auch kognitive Hilfen beim Verstehen von Grammatik, Hör- und Lesetexten, die über die Reichweite von Wörterbüchern und Lernergrammatiken hinaus gehen. Über Lexika und Internet können die Lernenden landeskundliche Informationen beschaffen. Weil beispielsweise Sonderangebote der Bahn und sonstige Informationen über das Bahnfahren in Deutschland nur momentan aktuell sind, können und sollten sie mit Hilfe des Internets abgerufen werden und nicht Inhalt von Lehrwerken sein. Statt dem Abdruck aus einem Tourismusprospekt der Insel Rügen kann ein Auszug aus der Leitseite des dortigen Fremdenverkehrsamtes mit der Aufforderung zum Weitersuchen im Internet in Lehrwerken wiedergegeben werden (Funk 2000: 20). Lehrwerke werden ohnehin nie ein vollständig aktuelles Bild der Gegebenheiten des Zielsprachenlandes nachzeichnen können. Dazu sind sie nicht das geeignete Medium und dazu kann das Internet bzw. die Internet-Leitseite des Lehrwerks einen Beitrag leisten. Allerdings muss in diesem Zusammenhang festgestellt werden, dass interkulturelle Lernprozesse nicht durch die Aktualität von Fakten bestimmt werden, sondern dadurch, wie man sich mit diesen Fakten in der Unterrichtspraxis auseinandersetzt (so auch Abendroth-Timmer 2000: 41). Dies bedeutet, dass eine zeitgemäße Behandlung der Lehrwerkinhalte nicht unbedingt von dem Veröffentlichungsdatum der Texte abhängig ist. Damit ist das Kriterium der Aktualität immer auch auf die Wahrnehmung der Unterrichtsinhalte und Texte durch die Lernenden bezogen.

So wie die anderen Lehrmaterialien kann auch Sprachlernsoftware danach klassifiziert werden, für welche Sprachlehrmethoden sie sich eignet, welche Fertigkeiten sie vermittelt und welchen didaktischen Ansatz sie verfolgt, d.h. ob sie grammatikalische Inhalte und/oder kommunikative oder interkulturelle Fertigkeiten vermittelt. Beim Blick in die Sprachlernprogramme stellt sich heraus, dass die traditionelle faktenorientierte Wissensvermittlung und Drillübungen als Übungsform noch dominieren – vor allem bei der Einübung von grammatischen und lexikalischen Inhalten. Die zurzeit verfügbaren Programme im Internet und als geschlossene CD-ROMs arbeiten meist mit geschlossenen Übungen, d.h. mit Einsetzübungen, Verschiebungen von Satzelementen und „gleichen zuvor eingegebene Musterlösungen mit den Lernerlösungen ab“. (siehe im Einzelnen Roche 2008: 29f.; 64) Gerade für landeskundliches Lernen bieten die neuen Medien eine Möglichkeit zur Bereicherung des Unterrichts. Allerdings muss im Auge behalten werden, dass die umfassende technologische Ausstattung noch nicht überall Standard ist. Wenn der unbeschränkte und kostengünstige Zugang für alle Beteiligten im Unterricht fehlt und nur der Lehrer einen Zugang ins Internet hat, kann es zu einer Verstärkung des lehrerzentrierten Unterrichts kommen. Auf der einen Seite ist das Internet zweifellos ein unschätzbare Materialfundus für authentische Materialien. Andererseits kann die Fülle von authentischen und aktuellen Texten dazu beitragen, dass die einzige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts das Anbieten und Beschaffen von Materialien wird und dass die didaktische Reflexion und Umsetzung in den Hintergrund rücken. Eine Tatsache ist, dass Zahlen und Fakten noch immer einen bedeutenden An-

teil am Informationsangebot des Internets darstellen. (Hackl 2007: 23) Mit dem Internet besteht die Möglichkeit, dass der faktenbezogene Ansatz des Landeskundeunterrichts sich am stärksten durchsetzen wird – auch wenn überall nur vom interkulturellen Ansatz die Rede ist. Es stellt sich zwangsläufig die Frage, ob man mit Sprachlernprogrammen und Internet zurück in das faktenbezogene Konzept von Landeskunde geraten kann. Dagegen können die Lehrenden mit didaktischen Mitteln wirken, indem sie Übungen und Aufgaben so umsetzen, dass hinreichend Raum für interkulturelle Reflexionen nicht nur bestehen bleibt, sondern auch neu entstehen kann.

3.2.5 Aufgaben und Übungen zur interkulturellen Landeskunde

Meistens lernt man Fremdverstehen konkret im Austausch und in der Begegnung (siehe im Einzelnen Christ 2007: 69ff.). Kann man Fremdverstehen im schulischen Unterricht überhaupt lernen? Dem interkulturellen Anspruch gerecht zu werden ist eine bis heute in der Unterrichtspraxis weit verbreitete Frage nach der Behandlung eines spezifischen (meist alltäglichen) Themas im Zielsprachengebiet: „Wie ist das in Ihrem Land?“. In diesem Zusammenhang möchte ich verschiedene Übungen zur interkulturellen Landeskunde näher besprechen. Es handelt sich hier keineswegs um eine vollständige Auswahl, sondern eher um einige Vorschläge für die Unterrichtspraxis, um das interkulturelle Lernen zu fördern. Idealerweise sollten Aufgaben und Übungen zur interkulturellen Landeskunde Ausflüge in die fremde Welt sowie sinnvolle „Anknüpfungspunkte zu der eigenen Lebenserfahrung der Lernenden“ anbieten (Neuner 1989: 360).

Das übergreifende Lernziel von Übungen und Aufgaben zur interkulturellen Kommunikation ist der Erwerb einer interkulturellen Kompetenz in interkulturellen Situationen. Allerdings bleiben die Lernziele ohne Konkretisierung in der Fachdiskussion und lassen Lehrende alleine mit den praktischen Problemen: Was können Lehrende im Bereich des interkulturellen Lernens von Lernenden erwarten? Wie sollten die Leistungen von Lernenden im interkulturellen Lernen evaluiert werden? Durch interkulturell ausgerichtete Übungen und Aufgaben können affektive, kognitive und handlungsorientierte Lernziele gefördert werden. Mit affektiven Lernzielen ist der Erwerb der Fähigkeit gemeint, die fremde Kultur aus mehreren Perspektiven wahrzunehmen, d.h. Empathie und Toleranz. Zu den kognitiven Lernzielen zählt der Erwerb von kulturellem und sprachlichem Wissen (Grammatik und Wortschatz) des eigenen und fremden Kulturkreises. Es gibt auch Aufgaben und Übungen, die der Förderung der handlungsorientierten Lernziele dienen. Anhand solchen Übungen sollten Strategien eingeübt werden, die das erfolgreiche Handeln in interkulturellen Kommunikationssituationen und die Recherche von eigen- und fremdkulturellen Wissen unterstützen. (Vgl. Grau & Würffel 2003: 312)

Im Folgenden werden Aufgaben und Übungen zur interkulturellen Kommunikation in der Tabelle 5 skizziert. Es handelt sich hier nicht um eine vollständige

Auflistung, sondern um eine Zusammenstellung anhand der Forschungsliteratur (Grau & Würffel 2003; Christ 2007) und der eigenen Erfahrungen aus der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis. Das Lernziel, das mit den Übungen am meisten gefördert werden kann, wird auch in der Tabelle erwähnt.

Tabelle 5: Übungen zur interkulturellen Kommunikation.

Lernziele	Welche Eigenschaften der interkulturellen Kompetenz werden gefördert?	Aufgaben und Übungsformen
Affektiv	Wahrnehmung des Fremden und Eigenen	<ul style="list-style-type: none"> • Mündliche oder schriftliche Beschreibung von Bildern, Filmen, Video- und Audioclips • Persönliche Eindrücke/Erlebnisse/ Beobachtungen formulieren (auch Vorwissen aktivieren) • Diskussion über Geschichten (Literarische Texte, Zeitungsartikel etc.) mit Berücksichtigung verschiedener Perspektiven
Kognitiv Handlungsorientiert	Reflexionen über Sprache und Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung von traditionellen Grammatik- und Wortschatzübungen mit Konnotationen und kulturellen Kontexten • Projektarbeit (Internet, „Feldforschung“ wenn möglich) zum kulturellen Kontext der Lexik • Projektarbeit (Internet, „Feldforschung“ wenn möglich) eines Wort- (z.B. Brötchen) und Lexikfeldes (z.B. Essen und Trinken) → Assoziogramme bilden in Bezug auf die eigene Sprache, Collagen visuell darstellen
Kognitiv Handlungsorientiert	Kulturvergleiche zwischen dem Eigenen und Fremden	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse von literarischen Texten • Analyse von verschiedenen Texten mit länderspezifischen Merkmalen (z.B. Stellenanzeigen, Werbungen) • Vergleich von Aspekten des Alltagslebens (Wohnen, Einkaufen usw.) • Projektarbeit (Internet, Befragungen wenn möglich) • Diskussionen über kulturspezifische Verhaltensweisen oder interkulturelle Missverständnisse
Handlungsorientiert	Interkulturelle Situationen selbst erleben	<ul style="list-style-type: none"> • Dramapädagogische Übungen bzw. Rollenspiele • Simulationen • Ethnographische Projekte (Muttersprachler im Unterricht als Informanten) • Korrespondenz (Briefe, E-Mail, Tandem, Chatten, Second Life) • Klassenreisen o.ä. • Besuche inner- und außerhalb des Klassenzimmers

Diese Übungen können Schritte auf dem Weg zum Fremdverstehen sein. Auf der Basis von Aktivierung des Vorwissens (Stereotype, familiäre und nationale Überlieferungen, Detailinformationen) entwickelt sich das Fremdverstehen und verändert allmählich die alten Bilder von der anderen Nation, vom anderen Land, von den Bürgern des anderen Landes. Das Vorwissen wird aktiviert und vielleicht sogar die Stereotypen problematisiert und kritisch in Frage gestellt. Dadurch ist schon der Lernprozess in Richtung Fremdverstehen erkennbar. (Vgl. Christ 2007: 71) Während seit Mitte der 1970er Jahre literarische Texte im Fremdsprachenunterricht zugunsten von landeskundlichen Inhalten sowie Sachtexten und Alltagskommunikationssituationen zurückgedrängt wurden,

wird heute statt der ‚Entliterarisierung‘ des Fremdsprachenunterrichts zunehmend die Notwendigkeit hervorgehoben, literarische Texte im landeskundlichen Unterricht zu benutzen. (Lüsebrink 2003: 490) Gerade im interkulturellen Landeskundeunterricht sind literarische Texte bei der Eröffnung mehrerer Perspektiven von Bedeutung. Sie bieten Möglichkeiten zur Diskussion über Vorurteile und Stereotype, zum Perspektivenwechsel und Meinungsaustausch mit Mitlernenden. Literarische Texte bewegen sich nicht nur auf dem kognitiven Niveau des Lernens, sondern berühren auch den affektiven Bereich des Lernens. (Siehe dazu z.B. Burwitz-Melzer 2003) Vor allem bei komplexeren Themen, die Sensibilität benötigen, wie dem Nationalsozialismus im Deutschunterricht, kann in das Thema mit literarischen Texten eingeführt werden (vgl. Ghobeyshi 2000: 641; Majjala 2006b; siehe im Einzelnen Warmbold et al. 1993).

Ein sehr geeigneter Weg zur interkulturellen Landeskunde ist, wenn die Lernenden interkulturelle Situationen selbst erleben. Dazu zählen Studienfahrten oder Muttersprachler im Unterricht als Informanten. Koreik (1993) hat mit Teilnehmenden an einem Internationalen Sommerkurs anhand von mehreren Modellen „Biographiesimulationen“ durchgeführt. Die gestellte Aufgabe war das Erfinden fiktiver Personen aus Deutschland. Für die Gestaltung der Charaktere und Biographien waren Kenntnisse aus Kultur, Gesellschaft und Geschichte erforderlich, diese konnten auch in Bibliotheken recherchiert werden. Die fiktiven Personen mit einander in Verbindung zu bringen, bedeutet gleichzeitig ihren kulturellen Hintergrund zu veranschaulichen, ihre Erlebnisse aus historischen Ereignissen zu verarbeiten. Durch die Reflexion kultureller Interferenzen verlieren ethnozentrische Sichtweisen an Gewicht (vgl. ebd.: 220). Studienreisen in die Zielsprachenländer ermöglichen es, die Zielsprachenkultur intensiv mit eingehender Vor- und Nachbereitung zu erleben. Interkulturelle Landeskunde kann auch durch Museums- oder Ausstellungsbesuche konkretisiert werden (siehe Koreik & Köster 1997), was auch in dem eigenen Umfeld konkrete landeskundliche Erlebnisse ermöglicht.

Die interkulturelle Dimension der Landeskunde hat vor allem dazu beigetragen, dass Inhalte und Methoden des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts überdacht worden sind und dass sie neue Perspektiven bekommen haben. Als ein Beispiel von einer neuen Perspektive im interkulturellen Landeskundeunterricht wird hier in diesem Zusammenhang die Materialsammlung „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ von Sabine Schmidt und Karin Schmidt (2007) angeführt. Die Materialsammlung stellt Geschichte in keiner chronologischen Aneinanderreihung dar, sondern geht thematisch vor. Dabei bildet die Materialsammlung eine Ausnahme – in der Regel sind die Deutschlehrwerke in Bezug auf ihre geschichtlichen Inhalte rein chronologisch angelegt (siehe im Einzelnen Majjala 2004: 308ff.). Das Ziel der didaktisierten Materialsammlung „Erinnerungsorte“ ist vor allem, Reflexionen über die eigene und die fremde deutsche Geschichte in Gang zu setzen und den Gegenwartsbezug von Geschichte im Landeskundeunterricht deutlich zu machen. Das der Materialsammlung zugrunde liegende Konzept der Erinnerungsorte wurde in

den 1990er Jahren von dem französischen Historiker Pierre Nora für die Geschichte Frankreichs entwickelt und wurde später von einer Historikergruppe um Etienne François und Hagen Schulze auf die deutsche Geschichte übertragen (siehe im Einzelnen François & Schulze 2001). Die Erinnerungsorte sollten das kollektive Gedächtnis widerspiegeln und dem Vergessen entgegenwirken. Die Autorinnen und Autoren der Materialsammlung weisen in der Einleitung darauf hin, dass die ausgewählten Orte einen konkreten Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Geschichte anbieten. Die Autorengruppe wollte, dass verschiedenste Ortstypen – wie etwa Burg, Kirche, Denkmal, Mahnmal, Städte – im Buch berücksichtigt sind. In der Materialsammlung gibt es nicht nur Orte, sondern auch Sehenswürdigkeiten wie den Kölner Dom, die Frankfurter Paulskirche, historische Persönlichkeiten, historische Ereignisse, Kunstwerke, Filme wie „Der Untergang“, Institutionen, Begriffe und Ausdrucksweisen. Die Orte sollten regionale Unterschiede innerhalb Deutschlands zeigen, deswegen liegen sie über die Bundesrepublik verteilt. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf Berlin – 5 von 13 Orten haben etwas mit Berlin zu tun. Die Autorengruppe hat sowohl „positive“ Orte (Paulskirche, Wartburg) als auch „negative Orte“, die an die Zeit des Nationalsozialismus erinnern. Ein Kriterium der Auswahl war auch die Außenperspektive, d.h. es wurden solche Orte mit einbezogen, die im Ausland Interesse finden (Dresden, Neuschwanstein). Für die Auswahl gab es auch didaktische Kriterien: Die verwendeten historischen Quellen sollten vielfältig und authentisch sein. So finden sich unter den authentischen Originaldokumenten Fotos, Bilder, Grafiken, Karikaturen, Texte, Gedichte, Landkarten, Lieder und Hördokumente. Die eigenkulturelle Perspektive wird in den Aufgaben auch berücksichtigt, wie das folgende Beispiel aus der Unterrichtseinheit „Berlin in den 20er Jahren“ zeigt:

Straßen, Plätze oder Parks tragen häufig den Namen bedeutender Personen oder erinnern an wichtige Ereignisse in der Geschichte eines Landes.

1. Gibt es auch in Ihrer Heimatstadt oder der Stadt, in der Sie leben, oder in der Hauptstadt Ihres Landes Straßen- oder Platznamen, die an Personen oder Ereignisse erinnern? Berichten Sie darüber in Ihrer Arbeitsgruppe.
(Schmidt & Schmidt 2007: 14)

Die Selbständigkeit und Eigenaktivität der Lernenden wird durch handlungsorientierte Aufgabenstellungen – wie etwa Recherche und Projektarbeit – unterstützt. (Schmidt & Schmidt 2007: 6f.) Allerdings muss unter Einbeziehung der eigenen Forschungsergebnisse (siehe Originalbeitrag I) festgestellt werden, dass in der Unterrichtspraxis diese Art Didaktisierungen oft sehr zeitaufwändig sind. Interessant war auch, dass unter den von Lernenden erwünschten Behandlungsweisen landeskundliche Projektarbeit nicht erwähnt wurde.

4 DER SIGNIFIKANZASPEKT IM LANDESKUNDLICHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Welche grammatikalischen Strukturen zu beherrschen sind und welcher Wortschatz relevant ist, lässt sich im Fremdsprachenunterricht noch relativ einfach unterscheiden. Die grammatikalischen Inhalte und ihre Reihenfolge sind in der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache einigermaßen standardisiert. Es gibt gewisse Erwerbsreihenfolgen, deren Kriterien oft durch Häufigkeit und Saliienz bestimmt werden. Bestimmte grammatikalische Strukturen können erst dann erworben werden, wenn andere Strukturen bereits vorhanden sind, leichtere Strukturen werden meistens vor komplexen gelernt. (Fandrych & Tschirner 2007: 202) Dies ist natürlich nicht gleichzusetzen mit der angeborenen Universalgrammatik, die in der linguistischen Forschung als enträtselt gilt (siehe dazu Trabant 2003: 10). Dagegen sind die Reihenfolge und Relevanz der zahlreichen landeskundlichen Inhalte im Fremdsprachenunterricht unklar und verschwommen. Vor allem wegen der Vielfalt der möglichen Informationen gibt es keinen schlüssigen „Universalkanon“ von in der Unterrichtspraxis zu behandelnden Inhalten. Anders als in der grammatikalischen Progression ist es nicht möglich, bestimmte Themen verbindlich auszuwählen. In der Fachliteratur ist schon längst von einem Themenkanon der Landeskunde Abschied genommen. Zu den heutigen Themenkomplexen der Landeskunde gehören vor allem kulturell-gesellschaftliche Fragestellungen, die meistens auf inter- oder transkulturelle Handlungskompetenz zielen und eng mit Sprachvermittlung verbunden sind. Dabei geraten oft die historischen, politischen und ökonomischen Themenkomplexe in den Hintergrund. (Althaus 1999: 30) Zu dem landeskundlichen Kanon sollten alle wichtigen Aspekte und Fakten der Zielsprachenkultur zählen, „in einer Progression vom Wissen um den Alltag, um ‚Land und Leute‘, über die wichtigsten Faktoren aus Geographie und Geschichte bis zu den sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnissen“. (Simon-Pelanda 2001: 45; Bettermann 2010: 180) Bei der Auswahl können Referenzwissenschaften Hilfe leisten. Es stellt sich dabei die schwierig zu beantwortende Frage: Welche sind dann die wichtigsten Faktoren und wer trifft die Wahl?

Eins ist immerhin schon einigermaßen klar: Die Bezeichnung Landeskunde hat sich durchgesetzt und etabliert, sie umfasst den Bestandteil des Sprachunterrichts, der über die Vermittlung von reinen Sprachkenntnissen hinausgeht. In der Fachliteratur wird mit dem Terminus „Landeskunde“ ein Teilfach bezeichnet, das sich mit kulturellen Phänomenen einer Gesellschaft auseinandersetzt. (Casper-Hehne 2006: 101) Erdmenger (1996: 21) charakterisiert Landeskunde als „Kunde über diejenigen Länder, in denen die zu lernende Sprache gesprochen wird“. Die Rolle der Landeskunde bzw. Kultur hat in der Fremdsprachendidaktik in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Beispielsweise scheint im Fach Deutsch als Fremdsprache der Bereich Landeskunde Erfolge zu haben. Davon geben die neu gegründeten Professuren Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Kulturstudien und ihre Didaktik an einigen deutschen Universitäten ein Beispiel. (Koreik 2009: 6)

Bei der Themen- und Textauswahl werden in der Unterrichtspraxis Entscheidungen getroffen, die den Lernprozess beeinflussen. Darauf haben verschiedene Faktoren Einfluss. Oft spielen dabei „sachliche“ Gründe eine wichtige Rolle, d.h. eine bestimmte Information wird für „vermittlungswürdig“ gehalten, wenn sie im Curriculum steht. Auf die Themenauswahl haben auch die Motivationsgesichtspunkte der Lernenden, Lehrenden, Lehrwerkautoren und sogar der umgebenden Gesellschaft einen großen Einfluss. In dieser Hinsicht können die Meinungen sehr unterschiedlich sein, was im Unterricht gelernt werden soll. Die Zielsprachenkultur und ihre spezifischen Eigenschaften sowie universale Inhalte „wie Feiern, Gesundheit, Essen und Namen oder Versprachlichung der bekannten eigenen Situation (z.B. durch fiktive Sprachkontaktsituationen mit deutschsprachigen Personen am eigenen Ort) können im Unterricht herangezogen werden“. (Rösler 1999: 19)

Vor diesem Hintergrund ist das Ziel dieses Kapitels, zu diskutieren, welche landeskundlichen Inhalte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache von Bedeutung sind. Es geht vor allem darum, theoretisch und empirisch zu überlegen, welche Themen beim institutionell gesteuerten Fremdsprachenunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums wichtig bzw. signifikant sind. Es wird auch der Frage nachgegangen, ob es Standardinhalte im landeskundlichen Deutschunterricht gibt oder geben kann. Zwar kann man davon ausgehen, dass ein fester Kanon landeskundlich relevanter Themen wie auch ein Curriculum für Landeskunde nur schwer festzulegen ist. Darüber besteht in der Fachliteratur Einigkeit (so z.B. Koreik 2009: 18; Groenewold 1997: 25; Simon-Pelanda 2001: 51), dies möchte ich auch nicht bestreiten. Es geht hier eher darum, zu untersuchen, ob gewisse Tendenzen festzustellen sind. Dabei werden neben der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache auch neuere Entwicklungen in der Geschichtsdidaktik berücksichtigt, da diese deutliche Parallelen in der Frage nach den relevanten Themenbereichen aufzeigen. Hier muss man gleichzeitig eine gewisse Subjektivität zulassen, da die Auswahl der Unterrichtsinhalte immer von der individuellen Wahrnehmung abhängig ist. Es wird auch überlegt, was überhaupt Einfluss auf die Auswahl von landeskundlichen Inhalten haben könnte. Wichtige Fragestel-

lungen dabei sind, was bei Lernenden, Lehrenden, und Lehrwerkverfassern als relevant gilt. Im Folgenden möchte ich auch einige Überlegungen zur Themenauswahl in der Unterrichtspraxis und in Lehrwerken äußern.

4.1 Zum Begriff der „Signifikanz“

In der internationalen Forschung der Geschichtsdidaktik stellt die Signifikanz (*significance*) seit den 1990er Jahren ein immer größeres Forschungsobjekt dar. Im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht ist die Frage nach den zu behandelnden Inhalten ähnlich wie in der Geschichtsdidaktik zu beantworten. Aus diesem Grunde spreche ich auch hier in diesem Zusammenhang von Signifikanz und stelle die Frage, welche Inhalte im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht relevant sind.

Standards der Signifikanz sind nicht schon in der Vergangenheit an sich enthalten, sondern erst in den interpretativen Rahmen und Werten von denjenigen, die Geschichte lehren und lernen, also von uns selbst. Dabei spielen die soziokulturellen Bedingungen, wie etwa die umgebende Gesellschaft und Traditionen, eine wichtige Rolle. Die entscheidende Frage dabei ist, was ein Ereignis oder eine Figur historisch signifikant macht. Seixas (1997: 27) hat in seinen Untersuchungen verschiedene Orientationen der Signifikanz bei Lernenden entdeckt. Nach der objektiven Orientierung (*objectivist orientation*) wird Signifikanz dadurch definiert, welche Inhalte die Autoritäten (Lehrer, Lehrwerke, Historiker) für lernbar und lernenswert halten. Die Antworten von Lernenden tendieren immer wieder zu einer unkritischen Verbindung von einem persönlichen Interesse und der Signifikanz, d.h. alles, wofür sich der Schüler interessiert, ist signifikant (*subjectivist orientation*). Es gibt auch Lernende, die sich zwischen einer subjektiven und objektiven Orientation bewegen, d.h. sie befinden sich zwischen der von Autoritäten vermittelten Geschichtsauffassung und im Rahmen ihrer persönlichen Interessen. Die Lehrplan- und Lehrwerkgestaltung hängt stets von der Frage der Signifikanz ab. Seixas (1997: 27) plädiert daher für eine Diskussion über die historische Signifikanz auch im Klassenzimmer und nicht nur in der Forschungsliteratur. Dies würde den Lernenden ein begriffliches Werkzeug zum Verständnis der Vergangenheit geben. Auch die Untersuchung von Virta und Liusjärvi (2007) über die Signifikanz im Geschichtsunterricht hat gezeigt, dass der schulische Unterricht durchaus einen großen Einfluss darauf hat, welche Ereignisse in der Geschichte des eigenen Landes die Lernenden für wichtig halten.

In der Geschichtsdidaktik ist die Verbindung der Vergangenheit mit der Gegenwart ein wichtiges Kriterium. Vergangenheit wird zur Geschichte in dem oben genannten zweifachen Sinn: Dadurch, dass sie sich auf das gegenwärtige Leben auswirkt und gleichzeitig in Form eines Blickes zurück als bedeutender Anhaltspunkt für eine zukünftige Orientierung dienen kann. (Rüsen 2006: 2) In-

nere Qualität bedeutet in der Geschichtsdidaktik die Erfahrung von geschichtlichen Inhalten. Hier geht es um die Integration von tatsächlichen Erlebnissen in den gegenwärtigen Lebensalltag, das heißt sich an solche Ereignisse zu erinnern und sich diese einzuprägen, die in der Vergangenheit als wichtig und bedeutend erlebt wurden. Der historische Gehalt liegt in der Qualität der Erfahrung der Vergangenheit als Bedeutung für die Gegenwart. Dieses Kriterium lässt sich weiter entwickeln zu einem Bündel von empirisch stichhaltigen Punkten, wie Aussagen von Zeitzeugen, Quellentreue, intersubjektiver Überprüfbarkeit etc. (Ebd.: 46, 54)

In den USA hat Levstik (2000) die Auffassungen von Lernenden, Lehrern und angehenden Lehrern über die Wichtigkeit von historischen Ereignissen untersucht. Die Probanden wurden interviewt und ihnen wurden Bilder gezeigt. Levstik hatte Gemeinsamkeiten bei den Auffassungen von Lehrern und angehenden Lehrern feststellen können: Lehrer suchten aus den angegebenen Bildern solche Phänomene aus, anhand derer ein positives Bild von der eigenen Nation entsteht. Dabei hatten sie negative Phänomene (Ethnorassismus, Vietnamkrieg, Rezession) ausgelassen. Die meisten der erwachsenen Teilnehmer suchten Bilder aus, die ein positives Image der Entstehung der Nation zeigten. Sie betrachteten ihre Auswahl als die „wesentliche Geschichte“, „was uns formte“, was die Vereinigten Staaten zu „unserer Familie“ machte, was „uns zur Weltmacht machte“. Unabhängig vom ethnischen Hintergrund, dem Geschlecht oder dem Zurückliegen der Einwanderung ihrer Familien benutzten Lernende, Lehrer und angehende Lehrer einheitlich „wir“ und „unser“, wenn es um die Entstehung der Vereinigten Staaten ging. Ihre Erklärungen zeigen, dass sie diese Ereignisse deswegen als wichtig ansahen, weil sie eine Gesamtgemeinschaft bildeten. Obwohl Lernende ausdrücklich Interesse an der Zeit des Vietnamkrieges äußerten, wollten die Lehrer und angehende Lehrer aus zeitlichen Gründen auf das Thema verzichten („it was a negative thing“). Die Tendenz, Geschichte als eine Serie von einzelnen Ereignissen zu erfassen, konnte in mehreren Diskussionen unter Lehrern und angehenden Lehrern festgestellt werden. Interessant ist, dass die Lernenden sich gerade für die Ereignisse und Aspekte der Vergangenheit interessierten, die Lehrer und angehende Lehrer für Störfaktoren gehalten hatten. (Levstik 2000: 287ff.)

Welche Themen zum ungeschriebenen Kanon Landeskunde im DaF-Unterricht zählen, ist eine Frage verschiedener Faktoren. Der Ansatz von Landeskunde an sich ist schon interdisziplinär, d.h. dass die Landeskunde mit Inhalten und Methoden bestimmter Fächer (Referenzwissenschaften oder Bezugswissenschaften) in Berührung steht. Nicht nur die umgebende Gesellschaft, also die Herkunftskultur, hat Einfluss auf die Themenauswahl, sondern auch die fremde Kultur, in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache die deutschsprachigen Länder. Darüber hinaus ist der Unterricht immer in übergreifende gesellschaftliche und politische Konstellationen eingebunden. Bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte ist meistens eine gewisse kulturspezifische Variation festzustellen, z.B. bei der Einschätzung der Relevanz verschiedener Themenbereiche. Auch die schul-

und bildungspolitischen Entscheidungen haben ihren Einfluss auf die Unterrichtsinhalte. Bei der Auswahl landeskundlicher Inhalte spielen die personellen Bedingungen (Lehrende/Lernende) ebenso eine wichtige Rolle. Gerade im Fremdsprachenunterricht bevorzugt die subjektive Wahl oft die positiv besetzten Informationen. Als Lehrende erwischt man sich selbst oft dabei, die fremde Kultur ausschließlich durch eine rosarote Brille zu betrachten, wie die oben erwähnten Lehrer und angehenden Lehrer aus den Vereinigten Staaten.

4.2 „Universalialia“ vs. „nationaler Rahmen“

Schon in den 1970er Jahren haben Erdmenger und Istel (1973: 27) sich mit der Frage beschäftigt, was „Universalialia“ nicht nur mehr per definitionem, sondern konkret im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht sind. Sie kamen zu dem Schluss, dass es zwei Gruppen von universellen Inhalten zu geben scheint. Diese sind die wirklichen Universalialia sowie „die oberflächlichen Universalialia, die der Probe der Konkretisierung nicht standhalten“. Als überall allgemein anerkannte Sachverhalte gelten Informationen in Verbindung mit z.B. Zahlen, Richtungsangaben, Zeitangaben, Farben und Familienbeziehungen. Auch Inhalte wie Leben zu Hause, Reise und Verkehr, Post- und Bankwesen, Schule und Hochschule, Sport und Einkaufen könnten nach der Meinung von Erdmenger und Istel (1973: 27) zu Sachverhalten gehören, die ebenso als eine Art Universalialia bezeichnet werden könnten. Viele alltäglichen Themenbereiche scheinen auf den ersten Blick universal zu sein, sind aber von einer Region zur anderen landeskundlich unterschiedlich einzuordnen. Erdmenger und Istel veranschaulichen die fortschreitende Differenzierung mit Hilfe eines Diagramms. Dabei steigen die Unterschiede vieler „Tatbestände“ nach dem folgenden Modell an: Universaler Tatbestand, Tatbestand in der westlichen Zivilisation, Tatbestand im angelsächsischen Bereich, Tatbestand in Großbritannien, Tatbestand in England, Tatbestand in Somerset und Tatbestand in Bath. (Erdmenger & Istel 1973: 29) Erdmenger und Istel (ebd.: 29) ist darin zuzustimmen, wenn sie behaupten, dass „reine Universalialia der abstrakt-strukturellen Art“ als einzige Inhalte ein fremdsprachliches Lehrwerk leer und inhaltslos machen. Erst die speziell-landesgebundene bzw. kulturspezifische Umgebung gestaltet diese Themenbereiche interessant.

In diesem Zusammenhang entsteht die Frage nach der Rolle der Nation im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht. Erdmenger und Istel geben die allgemeine Meinung der Fachliteratur in den 1970er Jahren wieder. In der heutigen Diskussion im Rahmen des interkulturellen Lernens (siehe dazu genauer Kapitel 2.4.3.3 der vorliegenden Arbeit sowie Originalbeitrag II) wird immer wieder vorgeschlagen, in der heutigen globalisierten Welt Abschied von dem nationalen Rahmen zu nehmen. (So beispielsweise Altmayer [2006a: 53; 2006b: 192f.] mit einem Modell, das auf den vier übergeordneten Kategorien ‚Raum‘, ‚Zeit‘,

‚Identität‘ und ‚Wertorientierungen‘ aufbaut und diesen jeweils Themen zuordnet). Auch wenn in der Öffentlichkeit oft von Globalisierung und europäischer Identität die Rede ist, ist die Gesellschaft immer noch stark nationalstaatlich organisiert und hat noch ein großes juristisches Fundament in der nationalen Gesetzgebung. Nicht zuletzt wegen der Sprache bestehen in der Öffentlichkeit und den Medien nach wie vor nationale Strukturen; das Fehlen einer europäischen Identität hängt mit dem Fehlen einer europäischen Öffentlichkeit zusammen. (von Schilling 2004: 117) Bis jetzt gibt es keine allgemeuropäischen Medien. Vor diesem Hintergrund liegt es in der Natur der Sache und ist zunächst einmal zu akzeptieren, dass nationale Rahmen auch im Fremdsprachenunterricht gegeben sind. Dieser Umstand muss auch nicht zwingend in irgendeiner Weise bewertet werden. Er bildet jedoch gleichzeitig ein Fundament der landeskundlichen Inhalte. Versuche, die nationalen Grenzen im Fremdsprachenunterricht zu überwinden, berühren das Verständnis von Landeskunde als Darstellung nationaler Besonderheiten. Bei der Auswahl der geschichtlichen Themen in DaF-Lehrwerken hat meine Untersuchung ergeben (siehe Majjala 2004: 320ff.), dass es tatsächlich kulturspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt. Es handelt sich bei der Auswahl der landeskundlichen Themen nicht nur um individualisierte Auswahlprozesse der Lehrwerkautoren, sondern es gibt Anzeichen, dass die umgebende Kultur durchaus ihren Einfluss auf den Themenkatalog hat.

4.3 Auswahl der Themen in verschiedenen Themenkatalogen

Für die Lehrwerkanalyse sind im Bereich Deutschunterricht schon mehrere Kriterienkataloge erschienen. Einer der ersten Beiträge zur systematischen Analyse der Sprachlehrbücher ist das „Mannheimer Gutachten“, das im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 1974 bis 1976 ausgewählte Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache anhand eines vorher entwickelten Kriterienrasters untersuchte. Für die Beurteilung der Lehrwerke wurden im Mannheimer Gutachten die Kriterien in die Bereiche Didaktik, Linguistik und Themenplanung gegliedert. (Engel et al. 1977; 1979) Der 1985 erschienene Stockholmer Kriterienkatalog (siehe Krumm et al. 1985; Krumm 1994) ist ein praxisorientierter und damit für die Unterrichtspraxis verwendbarer Kriterienkatalog, der als Ergebnis von zwei Seminaren zum Thema „Lehrwerkanalyse“ in den Jahren 1983 und 1984 entstanden ist. Anhand des Stockholmer Kriterienkatalogs können Lehrer und Lehrbuchverfasser Unterrichtsmaterialien analysieren. Die landeskundlichen Informationen werden im Stockholmer Kriterienkatalog in folgende Punkte eingeteilt:

- Menschen, die im Lehrwerk vorkommen
- Alltag im Lehrwerk

- Geographie und Wirtschaftsleben
- Gesellschaft, Kultur, Literatur, Geschichte
- Darstellung des eigenen Landes.

Der Kriterienkatalog stellt auf das Lehrwerk als Ganzes ab, nicht auf einzelne Teilaspekte. Erfreulicherweise wird auch die Sicht der Schüler in diesem Kriterienkatalog berücksichtigt. (Krumm et al. 1985) Sowohl das Mannheimer Gutachten als auch der Stockholmer Kriterienkatalog sind vor allem für Zwecke der Lehrwerkanalyse entstanden.

Mog und Althaus (1992) hatten in den 1980er Jahren ein Modell einer integrativen Landeskunde konzipiert. An dem Gesprächskreis, der zwischen 1986 und 1990 für die Konzeption der deutschlandkundlichen Studien einberufen wurde, nahmen Vertreter aus der Geschichtswissenschaft neben Vertretern der Anthropologie, Germanistik, Politologie und Soziologie teil. Als die Arbeitsgruppe sich an der Tübinger Universität an die Arbeit machte, gab es schon lange keine vorgegebene Liste von landeskundlichen Themen mehr, deren Aufnahme in Lehrmaterialien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache als selbstverständlich und notwendig angesehen wurde, wie dies oft zu Zeiten des faktischen Landeskundeverständnisses der Fall war. Das Ziel der Tübinger Gruppe war, landeskundliche Themen grundlegend so zu erarbeiten, dass die verschiedenen Bezugswissenschaften interdisziplinär zusammenwirken, da es in der Landeskunde keine einzelne Leitwissenschaft geben kann. (Althaus 1999: 30; Biechele & Padrós 2003: 101) Das Modell der integrativen Landeskunde zeigt in einer Gesamtschau, „in welcher Perspektivenvielfalt die deutsche Geschichte als Konstitutionselemente des Gegenwärtigen gesehen werden kann“ (Koreik 1995: 191). Koreik (1995: 3) bezeichnet das „Tübinger Modell“ als eine „rühmliche Ausnahme“ vor dem Hintergrund der „wohlfeilen“ und immer wieder vorgebrachten Forderung nach interdisziplinär zusammengesetzten Forscher- und Autorenteamen, deren Realisierungsmöglichkeiten und Ergebnisse sehr begrenzt seien. Seitdem das Internet in den 1990er Jahren seinen Eingang in den Sprachunterricht gefunden hat, gibt es auch Kriterienkataloge in Bezug auf die inhaltlichen Schwerpunkte von Internetangeboten. Der Gießener Kriterienkatalog (Rösler et al. 2002) hat die wichtigsten Aspekte in Bezug auf Inhalte von Internet-Angeboten aufgelistet: Die ausgewogene Präsentation faktischer Informationen (Alltagsthemen und deren Einbettung im deutschsprachigen Raum), die Einbettung der Materialien (Videoclips, Audiosequenzen usw.) sowie die Hilfestellung zum interkulturellen Lernen.

Inzwischen dient der vom Europarat entwickelte „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) als Grundlage der Lehrpläne und Curricula in vielen Ländern. Seine Niveaubeschreibungen sind europaweit zur Basis von Prüfungen gemacht worden. Neben den nationalen Curricula bildet der GER zurzeit auch für die Themenplanung des Fremdsprachenunterrichts einen Rahmen. (Funk & Kuhn 2007: 242) Die jüngste Generation von Fremdsprachenlehrwerken ist stark an Referenzniveaus und normierten Standards ausgerichtet,

der vermittelte Inhalt wird immer mehr zu einem abprüfbareren Wissensstoff (Hu 2003: 106). Den Kern des Referenzrahmens bilden die Kann-Beschreibungen für unterschiedliche Niveaustufen, die sprachliche Kompetenzen differenziert aufschlüsseln und vergleichbar machen sollen. Inzwischen wird der Referenzrahmen auch in den meisten fremdsprachlichen Lehrwerken konkret umgesetzt. Auf den Buchdeckeln erscheint in der Regel das Niveau, z.B. A2 oder A2-B1. Zur Konzipierung und Erarbeitung eines neuen Lehrwerks gibt der GER einige entscheidende Punkte vor, z.B. eine Auswahl kommunikativ relevanter Themen und Situationen.

Vorgaben des Referenzrahmens sind bestimmte „Themen der Kommunikation“, „die Gegenstand eines Diskurses, Gesprächs, der Reflexion oder eines schriftlichen Textes sind und die in bestimmten kommunikativen Aktivitäten im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen“. (Europarat 2001: 58) Diese thematischen Kategorien sind folgende:

1. Information zur Person
2. Wohnen und Umwelt
3. Tägliches Leben
4. Freizeit, Unterhaltung
5. Reisen
6. Menschliche Beziehungen
7. Gesundheit und Hygiene
8. Bildung und Ausbildung
9. Einkaufen
10. Essen und Trinken
11. Dienstleistungen
12. Orte
13. Sprache
14. Wetter.

Für jeden dieser Bereiche gibt es auch Subkategorien. (Europarat 2001: 58) In diesem Zusammenhang wird im Referenzrahmen auch der Gedanke der Wichtigkeit unterschiedlicher Themenbereiche zum Ausdruck gebracht. Die Benutzer des Referenzrahmens, d.h. vor allem die Lehrenden und Lehrwerkautoren, sollten überlegen:

- welche Themen Lernende in den ausgewählten Bereichen bewältigen müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird;
 - mit welchen Subthemen eines jeweiligen Themas sie umgehen werden;
 - welche spezifischen Konzepte und Begriffe in Bezug auf Orte, Institutionen/ Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse und Handlungen die Lernenden verwenden können müssen, um mit dem jeweiligen (Sub)Thema umgehen zu können, auf welche Begriffe dieser Art sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Beziehung an sie gestellt werden.
- (Europarat 2001: 59)

Funk und Kuhn (2007) haben sich in ihren Analysen von DaF-Lehrwerken mit Einfluss des GER auf die Lehrwerkentwicklung auseinandergesetzt. Sie haben drei zentrale Bereiche der Planung von Lehrwerken ausgewählt und ihre Um-

setzung exemplarisch an drei der neuesten Lehrwerkgeneration angehörenden Lehrwerken untersucht. Sie haben herausgefunden, dass Themenbereiche wie Orientierung, Wohnung, Ernährung, Information/Kommunikation, Hobbys oder Reisen in allen Lehrwerken behandelt werden. Funk und Kuhn deuten damit ein mögliches erstes Indiz für die Uniformierung und Normierung durch den GER an. Allerdings weisen sie auch darauf hin, dass die zuvor genannten Themen schon lange vor dem GER in fast allen Zertifikatslehrwerken vertreten waren. Sie kommen zu dem Schluss, dass sich daran durch die Orientierung der Lehrwerksplanung am GER praktisch nichts geändert hat. (Funk & Kuhn 2007: 244)

Als Beispiel der nationalen Curricula für Fremdsprachenunterricht ziehe ich in diesem Zusammenhang Finnland heran. Im nationalen Kerncurriculum der finnischen gymnasialen Oberstufe aus dem Jahre 1994 wurden die Lerneinheiten folgende Themenbereiche festgelegt: der Mensch und seine Umgebung; Gesellschaft; Arbeit, Studium, Freizeit; aktuelle Ereignisse und Massenmedien; Literatur, Musik, Kunst, Film, Geographie, Religion, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Umwelt, Natur; eigene Heimat, die Welt, Internationalismus. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994: 60ff.) Die Themenbereiche der obligatorischen Kurse in dem neuen Kerncurriculum der gymnasialen Oberstufe, das am 1.8.2005 in Kraft getreten ist, sind folgende: Der junge Mensch und seine Welt; Kommunikation und Freizeit; Studium, Beruf und Gesellschaft; Kultur sowie Wissenschaft, Wirtschaft und Technik. Die vertiefenden Kurse sollten die folgenden Themen behandeln: Natur und nachhaltige Entwicklung sowie die gemeinsame Welt und die Internationalisierung. Die Behandlung der Themen sollte nach dem Kerncurriculum aus der Perspektive des eigenen Landes und des Zielsprachengebietes so erfolgen, dass den Lernenden im Unterricht eine Möglichkeit zum Kulturvergleich entsteht. Im neuen Curriculum werden kulturelle Sensibilisierung und Entwicklung der Lernstrategien als wichtige Ziele des Fremdsprachenunterrichts genannt. In den Themenbereichen spiegeln sich die Herausforderungen der heutigen Zeit deutlich wider, indem der Zustand der Welt, Technik, Kommunikation und Umwelt wie auch das Ziel der nachhaltigen Entwicklung zusammen mit eher traditionellen Stoffen erwähnt werden. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003) In dem aktuellen nationalen Kerncurriculum der neunjährigen, obligatorischen finnischen Grundschule wird auch das interkulturelle Lernen als globales Ziel angestrebt. Die Lernenden sollen die fremde Kultur sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der fremden und der eigenen Kultur kennen lernen. Als zentrale Inhalte, deren Behandlung aus der Perspektive der eigenen und fremden Kultur erfolgen soll, werden angegeben:

- Die häusliche Umgebung (das Zuhause, Familie und Freunde)
- Hobbys und Freizeit
- Schule, Schulfreunde und Lehrer
- Reisen
- Wohnen in der Stadt und auf dem Land
- Einkaufen und Benutzung öffentlicher Dienstleistungen

- Fakten über die eigene und fremde Kultur.
(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004)

In den Themenbereichen spiegeln sich deutlich die oben erwähnten vorgegebenen Themenbereiche des Europäischen Referenzrahmens. Anzumerken ist noch, dass das nationale Kerncurriculum des Fremdsprachenunterrichts in Finnland Vorschlagscharakter hat, was die Inhalte angeht.

4.4 Erwartungen der Lehrenden an die Themenauswahl

Heutzutage ist die Dominanz der grammatikalischen Inhalte im Fremdsprachenunterricht immer noch festzustellen. Die Untersuchungen von Zimmermann (1984; 1990) belegen, dass Fremdsprachenlehrende sogar 40% bis 60% ihrer gesamten Unterrichtszeit für Grammatikvermittlung verwenden und 50% von ihnen grammatikbezogene Lernkontrollen halten. Die Mehrheit (80%) der Lehrenden hielt dies für angemessen, nur einige (3,8%) eher für zu wenig. (Zimmermann 1990: 24f.) In der Unterrichtspraxis nimmt die Vermittlung der Grammatik oft viel Zeit in Anspruch und läuft häufiger als alle anderen Phasen des Sprachlernens im Frontalunterricht ab. Oft sind die grammatischen Erklärungen der Lehrenden nach der Meinung der Lernenden im Unterricht zu schnell, zuviel auf einmal, zu kompliziert und überladen mit grammatischen Begriffen. (Funk & Koenig 1991: 114) Die andere Seite der Medaille ist, dass viele Lernenden sogar erwarten, dass die grammatikalischen Strukturen lehrerzentriert erarbeitet werden und erst nach der frontalunterrichtlichen Phase von Lernenden „in der Praxis“ angewendet werden. Dies zeigen auch die eigenen Erfahrungen im universitären Deutschunterricht. Tradition und Geschichte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen spielt hier auch eine wichtige Rolle: Heutiges Lehrerhandeln ist in hohem Maß von früheren Erfahrungen als Lernende geprägt (Raabe 2005: 274f.). Aus der schulischen Tradition wachsen auch Meinungen der Lernenden, wie der „richtige“ Sprachunterricht aussehen soll und vor diesem Hintergrund spielt Grammatik eine sehr wichtige Rolle. Meine Forschungen (Maijala 2007c; siehe im Einzelnen auch die Ergebnisse des Originalbeitrages I) im universitären Deutschunterricht haben gezeigt, dass die Lernenden das sprachliche und kulturelle Wissen stets voneinander trennen. Grammatik und Wortschatz werden vor landeskundlichen Inhalten als Prüfungsgegenstand bevorzugt.

Die Lebenswelt des Zielsprachengebietes in den Unterrichtsraum zu holen, ist eine wichtige Aufgabe von Fremdsprachenlehrenden. Im landeskundlichen Fremdsprachenlernen begegnen sich die historisch gewachsenen Fremd- und Selbstbilder der Lernenden und Lehrenden. Den Lehrenden sollte klar sein, dass sie mit ihrer Themenauswahl, ihren Kommentaren und Verhaltensweisen die Einstellungen oder Einstellungsänderungen von Lernenden bewusst oder unbewusst beeinflussen können (Groenewold 2005: 515; Koreik 2009: 16f.). Auch

die Themenauswahl und Einstellungen der benutzten Unterrichtsmaterialien haben einen Einfluss auf die Entstehung und den Abbau von typisierten Wahrnehmungen eigener und fremder Kulturen und Nationen. Diese Frage und die damit zusammenhängenden Probleme und Ergebnisse einer Lehrwerkanalyse werden im Originalbeitrag IV näher behandelt.

Auf die Frage, welche Themen die Lehrenden im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht wichtig finden, geben die Untersuchungsergebnisse der Studie von Castro und Sercu (2005) Auskunft. Sie hatten anhand einer internationalen Umfrage in sieben Ländern untersucht, wie die Lehrenden die zu behandelnden landeskundlichen Themen im Fremdsprachenunterricht definieren. Während sich in der traditionellen Landeskunde das Bild der fremden Kultur durch Fakten abzeichnet, sollte im modernen interkulturellen Ansatz der Landeskunde die eigene und fremde Kultur sowie auch kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektiert werden. (Ebd.: 19) Castro und Sercu fanden in ihrer internationalen Umfrage heraus, wie viel Zeit die Lehrenden den landeskundlichen im Gegensatz zu sprachlichen Inhalten widmen. Ihre Forschungsergebnisse zeigen ähnliche Tendenzen wie die oben erwähnte Untersuchung von Zimmermann (1984; 1990). Nach Castro und Sercu (2005: 29) widmen die Lehrenden tatsächlich immer noch – trotz der neuen Entwicklungen in der Sprachdidaktik – verhältnismäßig viel mehr Zeit den sprachlichen Inhalten als den kulturellen Inhalten. Die Mehrheit der Lehrenden wählten die Option „80% sprachliches Lernen – 20% kulturelles Lernen“ oder „60% sprachliches Lernen – 40% kulturelles Lernen“. Die Ergebnisse der Umfrage zeigten auch, dass die Lehrenden in allen untersuchten Ländern ihre Bereitschaft erklären, im Unterricht mehr Zeit für kulturelles Lernen zu geben. Warum dies noch nicht in der Unterrichtspraxis in der Tat eingesetzt worden ist, wurde oft durch Zeitmangel begründet. Andere Gründe für die Nichtbehandlung waren die Lehrpläne, in denen sprachliches Lernen im Mittelpunkt steht. Als Grund wurde oft angegeben, dass es schwierig ist, passende Materialien für kulturelles Lernen zu finden. In den Lehrwerken gibt es nach der Meinung von Lehrenden zu wenig landeskundliche Inhalte oder sie sind zu klischeehaft. Einige Lehrende wiesen auch darauf hin, dass die Lernenden sich nicht für kulturelles Lernen interessieren und nicht motiviert sind. Interessant dabei ist, dass diese Gründe für Nichtbehandlung in allen untersuchten Ländern Ähnlichkeiten zeigen. (Castro & Sercu 2005: 29ff.)

Auch wenn die Lehrenden die landeskundlichen Inhalte in einem Lehrwerk oft als mangelhaft bezeichneten, bildet das Lehrwerk oft den „Lehrplan“ des Fremdsprachenunterrichts. Die Auswahl der zu behandelnden landeskundlichen Themen wird so oft vom Lehrwerk vorgegeben. Die Umfrageergebnisse belegen, dass die Lehrenden sich an die Auswahl des Lehrwerks halten, weil sie der grammatikalischen Erwerbsreihenfolge des Lehrwerks folgen wollen. (Analog zu diesem Thema auch die Untersuchung von Zimmermann 1990: 29) Gerade weil Lehrwerke in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts eine so dominante Rolle spielen und wichtige Informationsträger über andere Kulturen sind, sind ihre Inhalte so wichtig, denn sie reflektieren die allgemeinen Meinungen, die das Bild der je-

weiligen Zielkultur im Ausland stark beeinflussen. (siehe im Einzelnen Majjala 2007b) Die Untersuchungsergebnisse von Castro und Sercu (2005: 37) belegen auch, dass die Lehrenden kulturelles Lernen im traditionellen Sinn verstehen, d.h. dass sie vor allem Informationen – wie etwa Fakten und Ereignisse – vermitteln und weniger interkulturelle Kompetenzen und Reflexionen und Vergleiche zur eigenen und fremden Kultur. Dies bestätigen auch meine eigenen Forschungsergebnisse, die im Originalbeitrag I geschildert sind. Demzufolge sind in den heutigen kommunikativ und interkulturell orientierten DaF-Lehrwerken nach wie vor Elemente des faktischen Ansatzes festzustellen, wie eine Durchsicht der neuesten Deutschlehrwerke zeigt. Es wird z.B. in Form von Spielen, Quiz und Lehrwerkdialogen faktenorientiert über Städte, Sehenswürdigkeiten oder Ereignisse im Zielsprachengebiet informiert. (Siehe Originalbeitrag I)

In der Umfrage von Ryan und Sercu (2005: 40ff.) wurden die Lehrenden aufgefordert, neun wichtige landeskundliche Themen im Fremdsprachenunterricht auszusuchen. In der Umfrage angebotene Themen waren a) Geschichte, Geographie, politisches System; b) ethnische und soziale Gruppen; c) Alltagsleben und alltägliche Routinen, z.B. Wohnen, Essen und Trinken; d) Jugendkultur; e) Bildung, Beruf; f) Traditionen, Folklore, touristische Attraktionen; g) Literatur; h) andere kulturelle Erlebnisse (Musik, Theater, Kunst); i) Werte und Glaubensvorstellungen; j) internationale Beziehungen (politisch, wirtschaftlich und kulturell). Ryan und Sercu (2005: 41) weisen darauf hin, dass dies nicht zwingend als vollständig zu sehen ist und um andere Themen erweitert werden könnte, z.B. Körpersprache. Lehrende in allen untersuchten Ländern hielten das Alltagsleben für das wichtigste Thema. Mit dem Thema „internationale Beziehungen“ konnten sie sich am wenigsten anfreunden, was angesichts der immer stärker zusammenwachsenden Welt, der europäischen Einigung und der Globalisierung doch zu verwundern ist. Aus den Untersuchungsergebnissen geht ferner hervor, dass die Lehrenden in der Lage sind, in einer traditionellen Weise landeskundliche Informationen zu vermitteln. Ihr Wissen über die fremden Kulturen bezieht sich auf die Themen, die in fremdsprachlichen Lehrwerken behandelt werden. Warum die Lehrenden andere Informationsquellen, wie Reisen und Medien, eher vermeiden, ist eine interessante Frage. Auch anhand von diesen Untersuchungsergebnissen lässt sich sagen, dass die Vermittlung von Alltagskultur – in diesem Fall des Alltages in den deutschsprachigen Ländern – als eine der wichtigsten Herausforderungen für die Lehrwerkgestaltung gilt.

4.5 Perspektive der Lernenden zur Themenauswahl

Im Fremdsprachenunterricht stellt auch die Zielgruppe Kriterien auf für die Themenauswahl in Bezug auf Sprachstand, Alter sowie Homogenität oder Heterogenität der Gruppe. Denn auch das Ziel des Unterrichts ist maßgebend: Im schulischen Unterricht benötigen die Lernenden andere Kenntnisse als Teilneh-

mer an der Volkshochschule oder im universitären Fremdsprachenunterricht, die vorhaben, in dem Zielsprachengebiet kürzere oder längere Zeit zu studieren oder zu arbeiten. Auch Erdmenger und Istel (1973) differenzieren die zu behandelnden Inhalte nach der Zielgruppe. Beispielsweise müssen ihrer Vorstellung nach im Rahmen einer neugefassten Sekundarstufe II folgende landeskundlich-kulturwissenschaftliche Aspekte im Sprachunterricht berücksichtigt werden: Philosophisch-weltanschauliche, allgemein-geisteswissenschaftliche, geographische, historische, politisch-soziologische, ökologische, speziell-wissenschaftliche (naturwissenschaftliche, psychologische, wissenschaftshistorische u.a.) sowie auch speziell-berufsbezogene Aspekte. (Erdmenger & Istel 1973: 44)

Die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik hat in die interkulturelle bzw. kulturvergleichende Richtung geführt, was dazu beigetragen hat, dass die Themen aus der Lebenswelt von Lernenden Eingang in die Unterrichtspraxis gefunden haben. (Risager 2006a: 169; siehe auch im Einzelnen Neuland 2003; 2006a; 2009b) Gerade Landeskunde ist der Bereich des Fremdsprachenunterrichts, in dem durch Begegnungen und Formen der erlebbaren Landeskunde schulische und außerschulische Realität zusammengeführt werden kann (Simon-Pelanda 2001: 52). Die heutigen Lernenden begegnen der Zielsprachenkultur außerhalb des schulischen Unterrichts durch das Internet oder den erlebten Alltag im Zielsprachengebiet. Autonome Lernstrategien und selbstgesteuerte Lernprozesse zählen zu den Bestandteilen des heutigen Fremdsprachenunterrichts. Jugendsprache und -kultur sind solche Themen, die die Lebenswelt der Jugendlichen in den schulischen Unterricht integrieren können. Sie können auf vielen verschiedenen Weisen im Unterricht behandelt werden. Jugendsprachen können als Indikatoren für Sprach- und Kulturgeschichte des Deutschen präsentiert werden. Beispiele für bestimmte Musikstile und Sänger oder Songtexte können herangezogen werden und diese können dann mit entsprechenden Entwicklungen in der Herkunftskultur der Lernenden verglichen werden. (Neuland 2009b: 50, 58; siehe auch Neuland 2009a)

Der Fremdsprachenunterricht sollte nicht nur die sprachliche und kommunikative Kompetenz von Lernenden fördern, sondern auch den Lernenden helfen, ihre Kenntnisse über die Welt zu verbreitern. Hier geht es nicht nur um die Faktenkenntnisse, sondern eher um eine Selbstreflexion über die Welt: Wer bin ich, wo stehe ich im globalen Kontext ökonomisch, politisch, sozial, kulturell und sprachlich? In welchem Sinne bin ich Weltbürger und was bedeutet das eigentlich? In welchem Sinne bin ich Bürger meines eigenen Landes und was bedeutet das für mich? (Risager 2007: 205) Diese Ziele sind sehr anspruchsvoll und es entsteht die Frage, wie und mit welchen Themen man so etwas im Fremdsprachenunterricht überhaupt erreichen kann. Risager (2007: 219) stellt zutreffend fest, dass es viele Möglichkeiten gibt, die Lernenden mit vielen verschiedenen Themen und Perspektiven zum Sprachenlernen zu motivieren. Auch sie stellt die Frage, welche die wichtigen Themen seien. Die Themenwahl kann Anlass zur Diskussion in der Klasse geben, z.B. ob man die für eine Nation „typischen“ Themen, wie etwa Mode und Gastronomie im Französischunterricht und Nati-

onalsozialismus im Deutschunterricht, oder eher „untypische“ Themen behandeln sollte, wie etwa Mode und Gastronomie in Deutschland und Nationalsozialismus in Frankreich. Diese Fragen thematisieren das Problem „Nation“ im Fremdsprachenunterricht. Allerdings muss festgestellt werden, dass im heutigen Fremdsprachenunterricht auch globale Themen behandelt werden. (Risager 2007: 219) Dieser Ansatz birgt in seiner Komplexität sehr viel Perspektivenwechsel. Er setzt daher für eine Reflexion voraus, dass die Lernenden bereits über eine geschaffene Basis verfügen. Diese liegt idealerweise in der Vermittlung des „Landestypischen“.

Die eigenen Erfahrungen aus dem universitären Erwachsenenunterricht lassen darauf schließen, dass das Alltagsleben nach Meinung der Lernenden das meistgefragte Thema ist und das Interesse an Land und Leuten ein wichtiger Motivationsfaktor zu sein scheint, um Deutsch zu lernen. Im Rahmen einer Untersuchung zu kulturellen Inhalten im universitären DaF-Unterricht wurden die Erwartungen von finnischen Studierenden an die Inhalte im Fremdsprachenunterricht erforscht. Es stellte sich heraus, dass die Lernenden vor allem sprachliche Sicherheit und landeskundliche allgemeinbildende Informationen für den Alltag erwarten. Auf die Erwartungen der Lernenden an die Themen im Unterricht geht der Originalbeitrag I ein. Mit dem Erwerb interkultureller Kenntnisse gehen sie davon aus, dass sie sich in der fremden Kultur sicher zurechtfinden können, ohne sich zu diskreditieren und ohne Tabus zu verletzen. (siehe im Einzelnen Majjala 2006a)

4.6 Relevanz der Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien

Die Auswahl der landeskundlichen Inhalte im Fremdsprachenunterricht hängt in der Regel vom Inhalt des Lehrwerks ab. Ich gehe hier von der Prämisse aus, dass die im Unterricht zu behandelnden Inhalte meistens aus Lehrwerken entnommen sind und behandle exemplarisch die Frage, welche Themen in fremdsprachlichen Lehrwerken vorherrschen.

In den heutigen fremdsprachlichen Lehrwerken dominieren meistens das Alltagsleben und der touristische Horizont – sie bereiten die Lernenden eher auf einen touristischen Aufenthalt vor und nicht für das Studium oder Arbeitsleben in einem fremden Land. Földes ist (1995: 32) darin zuzustimmen, wenn er schreibt, dass die Lehrwerke insbesondere diejenigen Aspekte der gesellschaftlichen Wirklichkeit aufzugreifen hätten, die den Lernenden den Zugang zu ihr verschaffen und sie ihnen näher bringen. Inhaltlich sollten die Texte den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen und zur Reflexion über die Verhältnisse im fremden und im eigenen Land anregen. Daher sollten Neugierde, Phantasie und vor allem Lebensfreude und Optimismus konstitutive Elemente von DaF-Lehrwerken wie auch jeder Deutschstunde bilden. Wie dies

in der Unterrichtspraxis erreicht werden kann, ist eine andere Frage und hängt sehr viel von den Lehrenden ab.

Die Gegenwart gilt als Ausgangspunkt des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts. Dies ist allerdings eine Frage der Perspektive und bedeutet nicht die Ausklammerung von geschichtlichen Themen (so auch Groenewold 2005: 515). Demzufolge gilt Aktualität als ein wichtiges Kriterium in Bezug auf die Wahl landeskundlicher Inhalte in Fremdsprachenlehrwerken. Lehrwerke sind so gesehen in der Regel in Bezug auf ihre landeskundlichen Inhalte schon in dem Moment veraltet, in dem sie erscheinen, da vom Manuskript zum fertigen Band meist drei Jahre, manchmal sogar mehr, vergehen. Nur insoweit ist in der heutigen Zeit Landeskunde in Fremdsprachenlehrwerken „Tiefkühlkost“, im Internet „Frischware“ (Funk 2000: 18f.) – allerdings bringt die Benutzung des Internets wieder andere didaktische Probleme mit in den Unterricht. Heute ist immer noch die Aussage von Althaus (1999: 33) aktuell, dass Landeskunde „noch viel zu sehr die Jagd nach Aktualitäten, attraktiven Sprechanschlüssen, spannenden Themen usw.“ ist. Auch Penning (1995: 633) ist zuzustimmen, wenn er Unterrichtsmaterialien mit aktuellem Bezug für „verderblich“ und nur als Einstieg in das Thema im Zusammenhang mit dem „auslösenden Ereignis“ für nützlich hält. Pädagogisch und didaktisch sinnvolle Aktualität sollte „partizipatorische“ Qualität haben, d.h. sie sollte eine Verbindung zum Erlebens- und Wahrnehmungskontext der Lernenden herstellen können. (Groenewold 2005: 518) Meine Arbeit (Majjala 2007d) untersucht das Verhältnis zwischen Lehrwerkinhalten und ihrer Aktualität in Theorie und Praxis. Anhand von Beispielen aus Deutschlehrwerken behandelt sie die Frage, wie lang die „Lebensdauer“ der einzelnen Lehrwerkinhalte ist. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass in erster Linie eine nachhaltige und wertvolle Vermittlung von bleibenden Inhalten erfolgen sollte. Nachhaltige und zeitlose Inhalte in Fremdsprachenlehrwerken sind historische Dokumente, literarische Texte und Illustrationen ohne dem Zeitgeist ausgesetzte Elemente.

Aus der Untersuchung von Davcheva und Sercu (2005: 97ff.) geht hervor, dass die Lehrenden sehr oft mit den kulturellen Inhalten der Lehrwerke nicht zufrieden sind. Dies liegt darin, dass es nicht genügend kulturelle Informationen gibt. Die Lehrenden müssen häufig das landeskundliche Angebot der Lehrwerke durch zusätzliche Materialien ergänzen – wie etwa Texte aus dem Internet, Video- und Audioclips. Nach Meinung vieler Lehrenden sind landeskundliche Informationen in Lehrwerken oft zu einseitig und beziehen nicht das Zielsprachegebiet als Ganzes mit ein. Die Lehrenden bezeichnen die Inhalte als oberflächlich, chaotisch und vereinfacht, in einigen Fällen auch als unpersönlich und neutral. Die Lehrenden schätzen die Lehrwerke, wenn die kulturellen Informationen den Interessen der Zielgruppe entsprechen. Auch sind die Lehrenden mit dem kulturellen Angebot des Lehrwerks dann zufriedener, wenn es aktuell ist und die Diversität des alltäglichen Lebens im Zielsprachegebiet berücksichtigt. Dies bedeutet im Deutschunterricht die Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des gesamten deutschsprachigen Raumes, nicht ein-

seitig nur Deutschland. Die Vielfalt der Themen aus dem gesamten Zielsprachengebiet wird im Einzelnen im Originalbeitrag III untersucht (siehe auch im Einzelnen Neuland 2006b; Maijala 2009). Oft hatten die Lehrenden in der Untersuchung von Davcheva und Sercu (2005: 97ff.) auch erwähnt, dass die kulturellen Informationen sich außerhalb der zu behandelnden Lektionen finden. Wünschenswert wäre aus ihrer Sicht, wenn die kulturellen Inhalte in andere – vor allem sprachliche – Inhalte integriert wären. Insgesamt lässt sich sagen, dass als Voraussetzungen für das Gelingen von Materialauswahl und angemessener Adaption folgende zu sehen sind: Genaue Kenntnisse der Zielgruppe und Lernziele, lehrmaterialanalytische Kenntnisse, guter Überblick über vorhandene Lehrmaterialien und eine realistische Einschätzung des Arbeitsaufwandes. (Rösler 1999: 22f.) Dazu kommen noch die didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden, das Material in der Unterrichtspraxis so einzusetzen, dass die Lernenden motiviert werden.

Ein Beispiel der Themengestaltung aus der Sicht der Jugendlichen ist das Internetangebot *Kaleidoskop* (<http://www.kaleidos.de/alltag/deindex.htm>), das den Alltag in Deutschland mit unterschiedlichen Beiträgen veranschaulicht. Inhaltlich setzt sich *Kaleidoskop* aus neun Themenblöcken zusammen: „Rituale und Feste“, „Meinungen“, „Webcams und City-Infos“, „Eindrücke“, „Alltagstelegramme“, „Tat-Orte“, „Geschmack“, „Menschen“ sowie „Orientierung“. Diese sind mit Einstiegsphase, Präsentationsphase, Semantisierungsphase sowie Übungsphase ähnlich aufgebaut. Im Themenblock „Meinungen“ werden nach Ansichten zu unterschiedlichen Themen – wie etwa Holocaust-Mahnmal, Atomausstieg, EU – gefragt. „Webcams und City-Infos“ bieten eine virtuelle Deutschlandreise an, d.h. viele Jugendliche haben kurze Videos ins Netz gestellt und sie zeigen, wie sie sich in ihrer Stadt fühlen. „Alltagstelegramme“ sind kurze Berichte von Jugendlichen in Deutschland, in denen sie erzählen, wie ein ganz normaler Tag verläuft. „Tat-Orte“ schildern Orte aus dem Alltag, an denen Menschen etwas tun, wie etwa im Biergarten, beim Einkaufen, im Wandererlebniszentrum. Im Themenblock „Geschmack“ erzählen Jugendliche aus Deutschland, was ihnen gefällt (Frisur, Kleidung, Essen). Der Themenblock „Orientierung“ bietet Orientierungshilfe im deutschen Alltag an, z.B. Fahrkartenautomat, Mülltrennung, „stumme“ Zeitungsverkäufer, Arztbesuch. Der Reflexionsaspekt des interkulturellen Lernens kommt im Internetangebot *Kaleidoskop* dadurch zum Ausdruck, dass in der Übungsphase die Lernenden aufgefordert werden, die eigene mit der fremden Erfahrungswelt zu vergleichen.

Ähnlich wie das Internetangebot *Kaleidoskop* versuchen auch viele Deutschlehrwerke das Alltagsleben im Zielsprachengebiet widerzuspiegeln. Die Grundstufenlehrwerke bieten Inhalte für praktische Zwecke: Hotelreservierungen, Fahrpläne, Stadtporträts, touristisches Fotomaterial, Veranstaltungstickets und viele andere Gebrauchstexte des Alltags. Wie sieht der Lehrwerkalltag aus? Aus welchen Themen setzt sich ein Lehrwerk zusammen? Hier möchte ich eine Momentaufnahme von Inhalten einiger Grundstufenlehrwerke für Deutsch als

Fremdsprache aus Finnland und Deutschland machen und Beispiele von oft vorkommenden Inhalten anführen.

Zu den meistbehandelten Themen der deutschen überregional benutzten Lehrwerke gehören unterschiedliche Routinen im Alltag. Dazu zählen Themen wie etwa folgende Themen in *Passwort Deutsch 1*: „Kennenlernen, Begrüßung und Vorstellung; Menschen und Dinge beschreiben; Einkaufen; im Hotel“ und folgende in *Themen 1 aktuell*: „sich begrüßen, sich und andere vorstellen, Beruf und Herkunft angeben und danach fragen; Über Ereignisse und Tätigkeiten Auskunft geben; den Weg beschreiben; (Kauf)wünsche äußern, Einladung schreiben“. Ein anderer Schwerpunkt der deutschen DaF-Lehrwerke sind Themen, die mit Studium und Beruf etwas zu tun haben. Zum Beispiel wird in *Passwort Deutsch 2* die Europa-Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder vorgestellt, ein Praktikum bei der UNO in Wien gemacht, Schule und Ausbildung in Deutschland näher behandelt. Das Thema Beruf (Stellenanzeige, Bewerbung, Vorstellungsgespräch) steht in der Lektion „Eine Firma in Hannover“ im Mittelpunkt des Interesses. Politische und geschichtliche Themen finden auch Eingang in die deutschen DaF-Lehrwerke. Beispielsweise findet sich in *Themen 1 aktuell* die Lektion „Deutsche Sprache und Kultur“ und in *Passwort Deutsch 2* wird die Geschichte Berlins, die Frauenkirche und der 13. Februar 1945 in Dresden, der Seeräuber Klaus Störtebeker sowie die Geschichte des Saarlandes behandelt. Interkulturelle Themen gibt es vor allem in dem neueren Lehrwerk *Passwort Deutsch 2*, in dem das multikulturelle Berlin und das Staatsbürgerschaftsrecht behandelt werden. Allerdings gibt es auch bereits im Lehrwerk *Themen 2 aktuell*, das zu der älteren Lehrwerkgeneration gehört, den Text „Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland“. Die für die deutschen Lehrwerke typischen Lektionen zum Thema Müll mit Mülltonnen in *Themen 2 aktuell* und ein Beitrag zum Thema Windkraft in *Passwort Deutsch 2* dürfen auch nicht fehlen. Dabei gehören die Mülltonnen auch schon zu der älteren Lehrwerkgeneration. Dies macht deutlich, dass in den modernen Fremdsprachenunterricht interkulturelle bzw. allgemeine Themen – wie etwa Menschenrechte und Umwelt – Eingang gefunden haben (analog auch Risager 2006: 169).

In den finnischen Deutschlehrwerken dominieren Routinen in der Alltagskommunikation nach einem „Soapkonzept“ inszenierter Handlung. In *Einverstanden! 1* und *Einverstanden! 2* finden sich u.a. folgende alltägliche Themen: Fahrkarten kaufen; Fragen nach dem Weg, Wegbeschreibungen; Bestellen im Café; Reservierung eines Hotelzimmers; aktives Hören; Meinungen ausdrücken; Wünsche; Bestellen im Restaurant; Kleidung einkaufen; am Telefon; Wünsche; am Flughafen sowie Beschreibung des Aussehens. In *Fahrplan* werden Routinen in der Alltagskommunikation zu folgenden Themen angeboten: sich vorstellen am Telefon; Reservierung eines Hotelzimmers; über das Wetter sprechen, am Flughafen; bei einem Gebrauchtwagenhändler sowie *small talk* bei „Pirkkos Abschiedsparty“. Themen zum Beruf und Studium werden in finnischen Lehrwerken oft behandelt. So wie oben in dem deutschen Lehrwerk *Passwort Deutsch* findet sich auch im finnischen *Einverstanden 2* das Thema „multikultu-

relles Berlin“. In *Fahrplan 2* werden auch Kulturunterschiede zwischen Finnland und Deutschland behandelt. Kernbegriffe der Didaktik des Fremdverstehens – wie etwa die Rolle von Empathie, Aussetzen der eigenkulturellen Vorurteile, Perspektivenwechsel – werden nicht thematisiert. Politische und geschichtliche Themen finden nur selten Eingang in heutige finnische Deutschlehrwerke.

Wie bereits ausführlich begründet wurde, ist ein (abschließender) Themenkanon der landeskundlichen Inhalte nicht abbildbar. Trotzdem kann man davon ausgehen, dass einige Inhalte in Deutschlehrwerken von großer Bedeutung sind. Dazu zählt in Bezug auf historische Themen meines Erachtens im Deutschunterricht der Mauerfall, der zumindest einmal in einer Lehrwerkreihe vorkommen sollte. Ergebnis meiner internationalen Studie über geschichtliche Inhalte in Deutschlehrwerken (siehe im Einzelnen Maijala 2004: 308ff.) ist, dass die deutsche Geschichte vom Zweiten Weltkrieg bis zum Mauerfall zu den meistbehandelten Epochen in den Geschichtskapiteln der untersuchten Bücher gehört. Dabei spielen der Krieg, der Nationalsozialismus, der Mauerbau, die Nachkriegsjahre und das Wirtschaftswunder eine wichtige Rolle. Hier möchte ich einen Blick in einige überregionale Deutschlehrwerke werfen, wie sie einen der so genannten Standardinhalte des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache behandeln. Eine Durchsicht der Deutschlehrwerke (*Passwort Deutsch 1, Passwort Deutsch 2, Themen 1 aktuell, Themen 2 aktuell*) zeigt, dass das Thema „Berliner Mauer“ nur kurz in den Lehrwerken behandelt wird. In *Passwort Deutsch 1. Kursbuch* (S. 77) werden in der Lektion „Ortstermin: Leipzig“ die Nikolaikirche und die Montagsdemonstrationen erwähnt („Die Nikolaikirche ist ein Symbol für die friedliche Revolution in der DDR geworden.“) und ein Foto zum Thema abgedruckt. In der Lektion „Eine Reise nach Berlin“ in *Passwort Deutsch 2. Kursbuch* (S. 23ff.) finden sich Fotos von der Berliner Mauer und vom Mauerfall ergänzt durch einen kurzen Text über die Berliner Mauer. In *Themen 1 aktuell* gibt es ein Foto des Reichstagsgebäudes und den Text „Berlin 30 Jahre später“, in dem die Mauer vorkommt:

Am Brandenburger Tor war früher die Mauer zwischen Ost- und Westberlin; heute kann ich durch das Tor gehen und bin auf der Straße „Unter den Linden“. [---] Er hat früher in Ost-Berlin gelebt. Er sagt: „Klar, wir haben jetzt unsere Freiheit, können frei reisen und unsere Meinung sagen, und die Geschäfte sind voll mit Waren. Und das ist auch gut so. Aber nicht alle können die Reisen und die Waren bezahlen. Viele Leute sind arbeitslos oder verdienen zu wenig. Das bringt soziale Probleme und Konflikte. (Themen 1 aktuell. Kursbuch: 102f.)

Am ausführlichsten wird das Thema Mauerfall in der Lektion „Die Bundesrepublik Deutschland“ in *Themen 2 aktuell* behandelt. Der Text „Als es Deutschland zweimal gab“ (Themen 2 aktuell. Kursbuch: 104f.) ist der deutschen Nachkriegsgeschichte gewidmet und der Bau der Mauer wird erwähnt: „Durch den Bau der Mauer in Berlin wurde 1961 die letzte Lücke geschlossen.“ (Themen 2 aktuell. Kursbuch: 104) Interessant ist, dass im Text der Mauerfall nicht ausdrücklich erwähnt wird, stattdessen Massendemonstrationen in Leipzig, Dresden und anderen Städten der DDR sowie die Wiedervereinigung: „Am 3. Oktober 1990

war es so weit: Die DDR trat der Bundesrepublik Deutschland bei.“ (Themen 2 aktuell. Kursbuch: 105) Auch wenn im Text der Mauerfall nicht erwähnt wird, erscheint in diesem Zusammenhang ein Foto dieses Ereignisses. Auf den nächsten Seiten findet sich eine ausführlichere Darstellung des Mauerfalls im Text: „Am 9. November 1989 öffnete die DDR ihre Grenzen“ (Ebd.: 105f.). Der Text wird durch Interviews aus der Nacht vom 9. November 1989 und insgesamt 6 Fotos zum Thema ergänzt. Interessant ist die Tatsache, dass der Mauerfall in die heutigen Deutschlehrwerke immer seltener Eingang findet. Wie Uwe Koreik in seinem Vortrag mit Rainer Bettermann „Landeskunde ohne Mauer(n)? Ein Ost-West-Dialog zwanzig Jahre nach dem Fall der Mauer“ auf der Internationalen Deutschlehrertagung in Jena [2009] feststellte, ist das Thema „Mauerfall“ in neueren DaF-Lehrwerken in der Regel nicht mehr vorhanden. Auch gilt die Reduktion auf Party und (N)ostalgie als Problem der Darstellung der jüngsten deutschen Geschichte. Dies zeigen auch die eigenen Untersuchungen der finnischen Deutschlehrwerke (siehe Majjala 2004: 145f.; Majjala 2006c: 274ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Themenkomplexe der Lehrwerke sowie die Erwartungen der Lehrenden und Lernenden an die Themenauswahl auf die Wichtigkeit des Themenbereichs Alltagskultur hindeuten. Auch die unterschiedlichen Kriterienkataloge für die Lehrwerkanalyse, der Gemeinsame Europäischer Referenzrahmen und Curricula betonen die Relevanz des alltäglichen Lebens im Zielsprachengebiet. In diesem Zusammenhang muss festgestellt werden, dass ein absolutes und objektives Bild des Alltages im Zielsprachengebiet wohl eine Utopie bleibt. Allerdings können durch projektorientierte Arbeitsformen sprachliches und landeskundliches Lernen integriert und vielseitig kontrastive Perspektiven in die eigene und fremde Kultur eröffnet werden.

5 ÜBERBLICK ÜBER DIE METHODEN UND ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN FORSCHUNGEN

Den didaktischen Kern des Fremdsprachenunterrichts bilden die Fragen: Welche Inhalte werden vermittelt? Wie werden sie vermittelt? Diese Fragen ziehen sich wie ein roter Faden durch alle Originalbeiträge. In der inhaltlichen Konkretisierung der Beiträge habe ich mich neben der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion auf die empirischen Analysen und auf meine eigene berufliche Erfahrung gestützt. Alle Beiträge reflektieren und erforschen auch die eigene Lehrtätigkeit und zeigen dabei Merkmale der Aktionsforschung, in diesem Zusammenhang werden Fachliteratur und eigenes Engagement verbunden. Die Fragestellungen sind aus der Unterrichtspraxis heraus formuliert und für das berufliche Selbstverständnis von großem Belang. Damit spielt der Reflexionsaspekt der eigenen Lehrtätigkeit eine wichtige Rolle.

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die in den Beiträgen verwendeten empirischen Forschungsmethoden gegeben. In jedem Originalbeitrag (siehe Anhang) findet sich eine nähere Beschreibung. Die Tabelle 6 zeigt zusammenfassend das Thema der Studie, die Forschungsgegenstände, den Schwerpunkt der Studie, das empirische Corpus und die in den Originalbeiträgen verwendeten Methoden.

Tabelle 6: Überblick über die Originalbeiträge.

Beitrag	Untersuchungsgegenstand	Theoretische Schwerpunkte der Untersuchung	Material/Corpus der empirischen Analyse	Analysemethoden
I Landeskunde im Schatten der Sprache - Betrachtungen aus Forschung und Praxis	Verbindung landeskundlicher Inhalte in der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache	Ansätze der Landeskunde in der Fremdsprachendidaktik; Vermittlung von Landeskunde in DaF-Lehrwerken und in der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache	Beispiele aus DaF-Lehrwerken; Umfrage im universitären Deutschunterricht; Lerntagebuch der Lehrerin	Auseinandersetzung mit der Fachliteratur; qualitative Inhaltsanalyse; quantitative Analyse

II Interkulturelle Aspekte im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken	Konkretisierung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht	Entwicklung des interkulturellen Aspektes im Fremdsprachenunterricht; Kritik des interkulturellen Lernens, Bilder von Kulturen im Fremdsprachenunterricht; Verbindung von Sprache und Kultur in der Unterrichtspraxis	Finnische und schwedische DaF-Lehrwerke	Auseinandersetzung mit der Fachliteratur; qualitative Inhaltsanalyse
III Vermittlung sprachlicher und kultureller Variation im DaF-Unterricht	Konkretisierung sprachlicher und kultureller Variation in der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache	Variation der deutschen Sprache und Kultur und ihre Berücksichtigung im DaF-Unterricht	Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis; Beispiele aus DaF-Lehrwerken	Didaktische Überlegungen in Thesen auf der Basis von Fachliteratur, Lehrwerkbeispiele und eigene Erfahrungen
IV Stereotype Darstellungen fremder Kultur(en) in DaF-Lehrwerken	Konkretisierung stereotypischer Darstellungen in landeskundlichen Inhalten von DaF-Lehrwerken	Diskussion um Stereotype im Fremdsprachenunterricht	Beispiele aus DaF-Lehrwerken aus verschiedenen Ländern (Deutschland, Finnland, Großbritannien, Italien, Schweden)	Auseinandersetzung mit der Fachliteratur; qualitative Inhaltsanalyse
V Zur Genderproblematik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache	Bilder von Frauen und Männern in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache	Linguistische Gender-Forschung aus der Sicht Deutsch als Fremdsprache	Überregionale Deutschlehrwerke	Quantitative Analyse; qualitative Inhaltsanalyse
VI Jugendsprache und Jugendkultur in finnischen und schwedischen DaF-Lehrwerken	Jugendsprache und Jugendkultur im Fremdsprachenunterricht	Fachdidaktische Überlegungen zum Einsatz der Jugendsprache im DaF-Unterricht	Finnische und schwedische DaF-Lehrwerke für Jugendliche	Qualitative Inhaltsanalyse

In den Originalbeiträgen ist die Methodik auf die Praxis ausgerichtet, dabei wird eine enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt. Qualitative Methoden werden durch quantitative ergänzt. Die benutzte Verfahrensweise kann qualitative Inhaltsanalyse genannt werden. Sie versucht die Nachteile der qualitativen und quantitativen Verfahren zu vermeiden und ihre Vorteile zu kombinieren. Im Folgenden werden jeweils die durch Originalbeiträge gewonnenen Forschungsergebnisse zusammengefasst und zur Diskussion gestellt.

5.1 Originalbeitrag I

Maijala, Minna (2009): Landeskunde im Schatten der Sprache – Betrachtungen aus Forschung und Praxis. In: Di Meola, Claudio; Gaeta, Livio; Hornung, Antonie & Rega, Lorenza (Hrsg.) (2009): *Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deut-*

sche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 14.-16.2.2008). Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= Deutsche Sprachwissenschaft international), 373-383.

Die übergreifende Frage des Beitrages ist, zu untersuchen, wie die unterschiedliche Einbindung von Landeskunde unter verschiedenen Ansätzen (kognitiv, kommunikativ, interkulturell) zum Ausdruck kommt. Nach grundsätzlichen Ausführungen werden landeskundliche Aspekte für Deutsch als Fremdsprache analysiert. Im theoretischen Teil werden die Ansätze der Vermittlung von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht anhand von Fachliteratur behandelt. Hier wird die Einbindung von Landeskunde mit Hilfe von zahlreichen Beispielen aus Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache veranschaulicht. Im empirischen Teil der Arbeit werden Erwartungen der erwachsenen Lernenden in Bezug auf die Behandlung der landeskundlichen Inhalte im DaF-Unterricht näher betrachtet. Für diesen Zweck wurde in meinem Deutschkurs auf dem Niveau A2 des Europäischen Referenzrahmens eine Umfrage durchgeführt, an der insgesamt 48 Deutschlernende am Sprachenzentrum der Universität Turku teilnahmen. Die Umfrageergebnisse habe ich durch meine eigenen Unterrichtserfahrungen in Form eines Lerntagebuchs ergänzt. Als Lernmaterial wurde das überregionale DaF-Lehrwerk *Passwort Deutsch 3. Kurs- und Übungsbuch* (2002) eingesetzt.

In dem theoretischen Teil wurde der Frage nachgegangen, wie die unterschiedliche Einbindung landeskundlicher Inhalte sich in der Unterrichtspraxis zeigt. Während in den 1970er und 1980er Jahren Landeskunde in der Regel faktenbezogen vermittelt wurde, gilt der faktische Ansatz von Landeskunde heute allgemein in der Fachliteratur als etwas „vergilbt“. Allerdings zeigt die vorliegende Untersuchung, dass der faktische Ansatz durchaus auch in den kommunikativen DaF-Lehrwerken stellenweise festzustellen ist. In den untersuchten DaF-Lehrwerken gibt es Elemente, wie etwa „Mini-Infos“, Infoboxen, Spiele, Quiz, Lehrwerkdialoge, die als faktenbezogen bezeichnet werden können. Jedoch gibt es keinen Grund für die Nichtbehandlung von Fakten und Informationen im Fremdsprachenunterricht. Wie im Kapitel 2.4.3.2 schon festgestellt wurde, bildet das Wissen einen wichtigen Bestandteil im Erlernen interkultureller Kommunikation. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird in der Regel mit Situationen aus dem alltäglichen Leben im Zielsprachengebiet gearbeitet. Der kommunikative Aspekt lässt sich in der Themenauswahl und Auswahl der verwendeten Textsorten (in der Regel Lehrwerkdialoge) erkennen. Im interkulturellen Ansatz des landeskundlichen Lernens treten neben den kommunikativen Zielen auch Kultur- und Fremdverstehen sowie der Vergleich der eigenen und fremden Kultur hinzu. Interkulturelle Aspekte können die Lernenden durch Lehrwerkprotagonisten erleben. Die Erfahrungsberichte der Lehrwerkprotagonisten können auch Möglichkeiten im Unterricht eröffnen, die fremde und eigene Erfahrungswelt zu vergleichen. Eine geeignete Weise, schwierige Themen – wie etwa Nationalsozialismus im DaF-Unterricht – zu behandeln, ist Literatur, da literarische Texte den Lernenden mehrere Perspektiven zum Thema geben können.

Im empirischen Teil der Arbeit werden die Umfrageergebnisse näher betrachtet. Es hat sich herausgestellt, dass die Lernenden einen großen Wert auf die Behandlung von landeskundlichen Themen legen. Die „Hitliste“ der von Lernenden gewünschten Themen im Fremdsprachenunterricht sah folgendermaßen aus (Anzahl der Nennungen in Klammern): Alltägliches Leben (46); Traditionen (41); Gesellschaft und Politik (34); Sehenswürdigkeiten/Geographie (33); Geschichte (31); „Hochkultur“ (16); Denkmäler/Berühmte Persönlichkeiten (12); Wirtschaft/Dienstleistungen (12); Sprache (7); Freizeit/Sport (6); Verkehr (1), Religion (1). Die Lernenden wurden auch gefragt, welche Erwartungen sie an die Behandlungsweise landeskundlicher Themen haben. Dabei hat sich herausgestellt, dass vor allem als authentisch empfundene Behandlungsweisen – wie etwa Dokumente/Filme/Bilder sowie Erfahrungsberichte von Repräsentanten aus der Zielsprachenkultur und von Lehrenden – auf große Resonanz stießen. Interessant ist, dass die Arbeitsformen der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik (Projektarbeit, Recherche etc.) in den studentischen Antworten nicht erwähnt wurden. In der Erinnerung der Lernenden blieben im Allgemeinen solche Themen haften, die in der Unterrichtspraxis am meisten Diskussionen hervorgerufen hatten. Zu diesen Themen zählten vor allem das alltägliche Leben – wie etwa regionale Unterschiede und das Schulsystem – sowie solche Themen, die entweder sehr viele oder sehr wenige Gemeinsamkeiten mit der eigenen Kultur hatten. Als große Herausforderung des heutigen Fremdsprachenunterrichts gilt meines Erachtens die Verbindung von faktischen, kommunikativen und interkulturellen Behandlungsweisen. Dabei könnte eine multiperspektivische Perspektive in die eigene und fremde Kultur eröffnet werden.

5.2 Originalbeitrag II

Majjala, Minna (2008): Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 13: 1, 18 S.

Dass interkulturelles Lernen in der Praxis auf unterschiedliche Arten und Weisen erfolgen kann, zeigen die theoretischen Ausführungen im Kapitel 2.4.3 und der Originalbeitrag III. Interkulturelles Lernen kann unbewusst im Unterricht von Lernenden oft unbemerkt vollzogen werden. Es kann aber auch bewusst behandelt werden und an expliziten Lernzielen orientiert sein. (so auch Thomas 2003: 284) Im Beitrag II wird die Frage aufgeworfen, ob Deutschlehrwerke den interkulturellen Lernprozess fördern und wie dies erfolgt. Inwieweit Lehrwerke überhaupt in der Lage sind, interkulturelles Lernen zu vermitteln, wird ebenfalls thematisiert.

Im Beitrag II werden Aspekte des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht theoretisch ausgeführt. Dabei bildet die Entwicklung des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht einen Schwerpunkt. Was den Kern

dieser Studie bildet, ist die Behandlung der Kritik, die sowohl auf das gesamte Konzept als auch auf einzelne Begriffe und Inhalte zielt. Vertreter des interkulturellen Lernens kritisieren den Ansatz, dass sich bei interkultureller Kommunikation und interkulturellem Lernen zwei unterschiedliche Kulturen bzw. Nationen begegnen. Insbesondere steht die Trennung zwischen dem Eigenen und Fremden im Mittelpunkt der Kritik. Dabei sollten die Lernenden nicht als Repräsentanten ihrer Kultur, sondern vor allem als Individuen betrachtet werden. (siehe z.B. Altmayer 2006a: 48f.; Hansen 2000: 291) Meines Erachtens variiert das subjektive Empfinden, was fremd und eigen ist, von einem Individuum zum anderen. Aus diesem Grunde ist es auch nicht angebracht zu unterstellen, dass die Vertreter des interkulturellen Ansatzes, die zwischen dem Eigenen und Fremden einen Unterschied machen, automatisch die Individualität der Lernenden in Frage gestellt haben. Die Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis zeigen, dass die Einteilung „fremd“ und „eigen“ von Lehrenden und Lernenden so gut wie nicht verwendet wird. Es geht vor allem darum, zu vergleichen, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielkultur liegen. Weil es keinen Fremdsprachenunterricht ohne kulturellen Hintergrund geben kann, möchten die Lernenden wissen, in welcher Umgebung und wie sie die zu lernende Fremdsprache benutzen können. Daher lässt sich sagen, dass es durchaus in der Natur des Fremdsprachenunterrichts liegt, dass es gewisse nationale Rahmen gibt. Im Beitrag wird auch die Existenz oder Nichtexistenz der stereotypischen Bilder im Fremdsprachenunterricht aus der theoretischen Perspektive behandelt. Darüber hinaus wird die Verbindung von sprachlichen und kulturellen Inhalten in der Unterrichtspraxis betrachtet. Während in der theoretischen Fachdiskussion weitgehend Einigkeit über die Zusammengehörigkeit von Sprache und Kultur herrscht, werden in der Unterrichtspraxis oft die landeskundlichen Inhalte von dem als wichtiger empfundenen „reinen“ Sprachunterricht (Grammatik und Wortschatz) getrennt. Diese Unterscheidung wird sowohl von Lehrenden als auch Lernenden gemacht. (siehe Majjala 2007c)

In dem empirischen Teil des Beitrages werden finnische und schwedische DaF-Lehrwerke im Hinblick auf interkulturelle Aspekte analysiert. Es werden Lehrwerktexte herangezogen, in denen sich Angehörige verschiedener Kulturen begegnen oder Texte, die kulturelle Inhalte (kulturspezifische Annahmen, Mentalitäten, Stereotypisierungen) zum Ausdruck bringen. Es zeigt sich, dass in Fremdsprachenlehrwerken häufig Elemente vorkommen, die die Existenz der Trennung des Eigenen und Fremden verdeutlichen. In Lehrwerken entsteht eine interkulturelle Dimension oft durch Erfahrungsberichte der Jugendlichen aus der Ausgangskultur über die Zielsprachenkultur und umgekehrt. Dazu tragen auch die Protagonisten der Lehrwerkdialoge bei, die auch Lernenden Identifikationsangebote ermöglichen. Globalisierung und Migration wird dabei nicht ausführlich thematisiert. Es hat sich auch gezeigt, dass die Lehrwerke durch literarische Texte einen Perspektivenwechsel herstellen können. Allgemein kann festgestellt werden, dass die Möglichkeiten eines Fremdsprachenlehrwerks, in-

terkulturelles Lernen zu vermitteln, noch in größerem Maße genutzt werden könnten.

5.3 Originalbeitrag III

Maijala, Minna (2009): Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36, 5 (2009), 447-461.

In den letzten Jahren hat die Anzahl der theoretischen und empirischen Forschungsbeiträge zur Variation der deutschen Sprache deutlich zugenommen. In diesem Zusammenhang steht auch der Originalbeitrag III. Die Behandlung von regionaler Vielfalt gilt als eine Herausforderung des heutigen Fremdsprachenunterrichts – vor allem in Bezug auf das komplexe deutschsprachige Gebiet als Unterrichtsobjekt, in dem es große sprachliche und kulturelle Unterschiede zwischen den Regionen gibt. Im Originalbeitrag III wird der Begriff des Plurizentrismus theoretisch beleuchtet. Die Nichtbehandlung sprachlicher und kultureller Variation in der Unterrichtspraxis und in Wörterbüchern wird thematisiert. Die homogene Standardsprache bildet immer noch den Ausgangspunkt des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, regionale Varietäten werden oft als Fehler eingestuft. In jüngster Zeit nimmt jedoch die Zahl der Befürworter des Plurizentrismus im DaF-Unterricht zu, vor allem im DaF-Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums (siehe im Einzelnen Földes 2005b; Neuland 2006b; 2009b: 49f.). Didaktisch gesehen sollte davon ausgegangen werden, dass die Andersartigkeit zu tolerieren ist. Vor allem die neuen Medien bieten ein breites Spektrum der Möglichkeiten, die sprachliche und kulturelle Variation im Unterricht zu vermitteln. Als Ziel gilt dabei, die Lernenden für die sprachliche und kulturelle Vielfalt zu sensibilisieren. Sie sollten die sprachliche Variation aber nur rezipieren, nicht zwingend auch produzieren können. Sprachliche und kulturelle Varietäten des Deutschen und intrakulturelle Sprachunterschiede zu verstehen und gleichzeitig vor dem eigenkulturellen Hintergrund zu reflektieren, bedeutet Wahrnehmung von Differenzqualitäten und Schärfung von Sprach- und Kulturbewusstsein. Produktive Kompetenzen sollten in Abstimmung mit Lernenden abgewogen werden, damit ihre Interessen berücksichtigt werden können. Analytische Kompetenzen können vor allem im universitären DaF-Unterricht neben rezeptiven und produktiven Kompetenzen gefördert werden. (Neuland 2009b: 54f.) Kontrastive Einsichten bereichern den Unterricht und geben den Lernenden das Gefühl, dass sie auch als „Experten“ im Unterricht fungieren können.

In dem Beitrag werden thesenhaft verschiedene Herangehensweisen an sprachliche und kulturelle Variation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache charakterisiert. Einen Schwerpunkt bildet die Berücksichtigung des ganzen deutschsprachigen Gebietes mit seinen regionalen Besonderheiten. Sehr oft reduziert sich

vor allem die Behandlung der kleineren Sprachgebiete auf die Präsentation von statistischen Fakten, landeskundliche Klischees oder Auflistung isolierter Sätze oder Vokabeln. In dem Beitrag berichte ich über mein eigenes „Ausflugskonzept“, wo der Unterricht jeweils in einer anderen Region angesiedelt wird. Vor allem mit einem nach diesem Konzept aufgebauten Lehrwerk lässt dieses Unterrichtsverfahren sich sehr gut in der Praxis einsetzen. Die rezeptiven Fähigkeiten können durch Hörübungen mit Sprechern aus verschiedenen Regionen trainiert werden. Damit sollte möglichst früh im Unterricht angefangen werden. Neben der sprachlichen Herkunft der Sprecher in Hörtexten sollte auch der soziokulturelle Hintergrund (Alter, Geschlecht, Herkunft etc.) berücksichtigt werden. Die lexikalische Variation sollte nicht nur durch Vokabellisten veranschaulicht werden, so wie es oft in DaF-Lehrwerken der Fall ist. Auch die regionalen Varietäten in der Grammatik finden bisher nur selten Eingang in die DaF-Lehrwerke. Die Lehrenden sollten die von der Standardsprache regional abweichende Lexik als richtig und gleichwertig anerkennen. Soziokulturelle Unterschiede auf dem lexikalischen Niveau sollten auch im Unterricht thematisiert werden. In diesem Zusammenhang wird im Beitrag die Jugendsprache als Beispiel angeführt.

Wie der Status des Dialektsprechers bzw. der lokalen Umgangssprache im deutschsprachigen Gebiet in den Unterricht mit einbezogen werden kann, wird im Beitrag thematisiert. Die zahlreichen Möglichkeiten, die regionale Variation anhand von neuen Medien zu behandeln, werden im Beitrag näher behandelt. Die Lernenden empfinden die Behandlung von sprachlichen und kulturellen Unterschieden oft als Salz in der Suppe des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts. Dies vor allem in Finnland, wo die Lernenden wegen der weitgehenden sprachlichen Homogenität keine oder nur wenig Erfahrung mit Variation in ihrer eigenen Muttersprache haben. Wie viel Platz die sprachlichen und kulturellen Varietäten in der Unterrichtspraxis einnehmen, hängt oft von der Kenntnis der Lehrenden ab. Aus diesem Grunde sollten die Varietäten auch einen wesentlichen Bestandteil der Deutschlehrerausbildung bilden. Die Behandlung regionaler Vielfalt wirkt auch der Stereotypisierung des Zielsprachengebietes entgegen.

5.4 Originalbeitrag IV

Maijala, Minna (2006): Klischees im Spiegel landeskundlicher Inhalte von Sprachlehrwerken. Über stereotype Darstellungen fremder Kultur(en). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 126-139.

Das Thema des Originalbeitrages III hängt sehr eng mit dem des Beitrages IV zusammen. In beiden Beiträgen geht es vor allem darum, wie eine differenziertere Perspektive in das Zielsprachengebiet hergestellt werden kann. Sehr oft wird die Zielsprachenkultur im DaF-Unterricht mit Deutschland und einigen seiner Besonderheiten gleichgesetzt, was durch einige stereotype Bilder zur Schweiz

oder Österreich ergänzt wird (so auch Hackl 1997: 236). Der Originalbeitrag IV behandelt in Theorie und Praxis anhand von Beispielen aus DaF-Lehrwerken den Fremdsprachenunterricht als Quelle der Stereotypisierung. Der theoretische Teil des Beitrages befasst sich mit der Frage nach stereotypischen Darstellungen im heutigen Fremdsprachenunterricht. Im Rahmen des empirischen Teils stellt sich die Frage nach Stereotypen in landeskundlichen Lehrwerkinhalten. Die Rolle des Fremden und Eigenen im Fremdsprachenunterricht wird behandelt. Die unkritischen Verallgemeinerungen bzw. Stereotype wurden bis vor einigen Jahrzehnten noch als „Störfaktor“ im Fremdsprachenunterricht angesehen. Heutzutage werden sie während des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts eher als Quelle von Reflexionen verstanden. Durch eine offene Darlegung der Klischees oder Stereotypisierungen können die Vorurteile dem Fremden gegenüber abgebaut werden. In der Unterrichtspraxis unterbleibt dies oft wegen Zeitmangels. Es kommt auch vor, dass andere Inhalte – wie etwa Grammatik oder Wortschatz – bevorzugt werden.

Im empirischen Teil des Beitrages werden Heterostereotype aus DaF-Lehrwerken aus verschiedenen Ländern bzw. Autostereotype aus deutschen DaF-Lehrwerken gezeigt. Einen Schwerpunkt bildet das Thema Essen. Dabei entstehen häufig Bewertungsmaßstäbe des eigenen Landes und pauschale Werturteile gegenüber Fremdem, die schlichte Erläuterung „typisch deutsch“ ist schnell bei der Hand. Eine solche Vereinheitlichung der fremden Kultur kann durch den Einsatz unterschiedlicher Perspektiven vermieden werden. Dadurch bekommen Lernende die Chance, selbst eine Meinung zu formen. Als Beispiel werden hier einige „Tatsachen-Aussagen“ in britischen Deutschlehrwerken herangezogen. Eine deutliche Thematisierung der Stereotype kann den Lernenden helfen, sie als solche zu erkennen. Allerdings zeigt eine Durchsicht der Lehrwerke, dass dies zu selten geschieht. Die fremde Kultur wird oft in Fotocollagen und informativen Texten kurz und bündig dargestellt. Die deutsche Kultur reduziert sich in DaF-Lehrwerken oft auf Pünktlichkeit, Feste, biertrinkende Bayern und Umweltbewusstsein. Diese typisierenden Darstellungen können in der Unterrichtspraxis nicht nur negativ wirken, sondern sie können auch als solche zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden und dadurch die Wahrnehmung des Fremden und Eigenen ermöglichen.

5.5 Originalbeitrag V

Maijala, Minna (2009): Typisch Frau... Typisch Mann... – Zur Genderproblematik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zielsprache Deutsch* 36, 1 (2009), 33-60.

Um Klischees und Typisierungen geht es auch im Originalbeitrag V. In den DaF-Lehrwerken bilden die typisierenden Bilder von Mann und Frau keinen besonderen Schwerpunkt und kommen meistens nur vereinzelt zum Ausdruck.

Dennoch begegnen auch den Fremdsprachenlehrenden und -lernenden in der Unterrichtspraxis in Lehrwerksituationen oder Lehrwerkpersonen immer wieder geschlechtsspezifische Stereotype. Der Beitrag gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. In dem theoretischen Teil wird kurz ein Blick auf die bisherige linguistische Gender-Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache geworfen.

Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache wird die Geschlechterproblematik zum Thema vor allem bei der Behandlung des weiblichen, männlichen und sächlichen Genus sowie bei der Behandlung von Berufen. Auch wenn die Anzahl von Analysen landeskundlicher Inhalte in DaF-Lehrwerken sowie die Diskussion um die Relevanz der Inhalte in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, sind die Analysen der Frauen- und Männerbilder und Untersuchungen zu Gender-Stereotypen eher eine Ausnahme. Gerade weil Sprachlehrwerke in ihrem didaktischen Ansatz schülernah und handlungsorientiert sind, können sie die Bilder der Lernenden von anderen Ländern stärker als Geschichts- und Geographiebücher beeinflussen. Aus den Untersuchungen (Schoenthal 2000; Lutjeharms & Schmidt 2006; Freudenberg-Findeisen 2004) zur Präsentation der Geschlechter in DaF-Lehrwerken geht hervor, dass die Frauen traditionell in klischeehaften Rollen als Mutter und Hausfrau dargestellt werden. Das Bild der Männer ist traditionell differenzierter und die Auswahl der von Männern ausgeübten Berufe vielfältiger. Die Lehrwerkfrauen wirken eher in einem häuslichen Umfeld, während die Männer stärker im öffentlichen Bereich auftreten. Dies kann dazu führen, dass weibliche Lernende nicht in hinreichendem Umfang positive Identifikationsmöglichkeiten finden können.

In dem praxisbezogenen Teil, der den Schwerpunkt bildet, werden deutsche DaF-Lehrwerke für das Inland und Ausland unter dem Aspekt Geschlechterproblematik quantitativ und qualitativ analysiert. Die quantitative und qualitative Inhaltsanalyse geht dabei folgenden Fragen nach: Wird die Gleichstellung von Männern und Frauen in Deutschlehrwerken angesprochen? In welchen Berufen werden Frauen und Männer hauptsächlich dargestellt? Treten männliche und weibliche Personen zu ungefähr gleichen Anteilen auf? Gibt es eine geschlechtsspezifische Rollenverteilung? Das empirische Corpus umfasst drei Lehrwerkreihen für den Erwachsenenunterricht aus Deutschland (*Passwort Deutsch 1-3, Themen aktuell 1-3, Berliner Platz A1-A2*). Als Vergleich wird im Exkurs ein Blick in zwei finnische DaF-Lehrwerkreihen geworfen. Die finnischen Lehrwerke wurden wegen ihres von deutschen Lehrwerken abweichenden Konzeptes nicht quantitativ, sondern rein qualitativ analysiert. In den finnischen Lehrwerkreihen (*Einverstanden 1-2; Fahrplan, Fahrplan 2*) gibt es eine Rahmenhandlung mit bestimmten Lehrwerkfiguren in alltäglichen Situationen als Akteure.

Die Studie hat gezeigt, dass die Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschlehrwerken nur selten explizit thematisiert wird. Für die quantitative Analyse der Anteile von Frauen und Männern wurden alle in Lehrwerken erwähnten Personen aufgelistet. Dabei wurden Daten wie Name, Geschlecht, Alter,

Familienstand, Beruf, Nationalität und Zahl der Kinder erfasst. Insgesamt traten in Lehrwerken 166 Personen auf, davon waren 96 weiblich und 70 männlich. Die meisten erwachsenen Lehrwerkfiguren sind verheiratet, sofern überhaupt Angaben zum Familienstand vorliegen. Das Familienbild der Lehrwerke ist traditionell, Patchworkfamilien kommen nicht vor. Allgemein kann festgestellt werden, dass die Lehrwerkfrauen gesünder als Männer leben. Öfter als einmal wurden im Corpus folgende Berufe von Frauen erwähnt: Zimmermädchen, Au-pairmädchen, Hausfrau, Verkäuferin, Arzhelferin, Lehrerin, Musikstudentin und Krankenschwester. Dies deutet darauf hin, dass die traditionellen Frauenberufe weit verbreitet sind. Auch die Studienfächer der Lehrwerkfrauen sind „typische Frauenfächer“, wie etwa Musik oder Sprachen. Reinigungskräfte sind immer Frauen. Insbesondere ausländische Frauen aus ärmeren Ländern werden mit solchen Berufen verbunden, die in Deutschland wenig Status besitzen. Öfter als einmal treten im Corpus folgende Berufe von Männern auf: Ingenieur, Programmierer, Arzt und Landwirt. Sehr oft sind die Lehrwerk männer in leitenden technischen Berufen tätig. Lehrwerk männer studieren meistens Naturwissenschaften. Bei Männern wird oft ausdrücklich der Arbeitgeber erwähnt, wie etwa Bosch, BMW oder Siemens. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Palette der Männerberufe sich deutlich von den Frauenberufen unterscheidet. Aus dem Exkurs in die finnischen Lehrwerke geht hervor, dass in Lehrwerken versucht wird, die Lehrwerkpersonen von den geschlechtsstereotypen Zügen vor allem in Bezug auf den Beruf zu befreien. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die geschlechtsspezifische Rollenverteilung nicht nur in der Berufswahl, sondern auch in der Lebensführung vorkommt. Für die Lernenden ist es wichtig, dass die Lehrwerkpersonen glaubwürdig und authentisch auftreten. Die Wahrnehmung der Lernenden aus der Perspektive der Lehrwerkfiguren ist ein Aspekt des interkulturellen Lernens.

5.6 Originalbeitrag VI

Maijala, Minna (2007): Jugendsprache und Jugendkultur in finnischen und schwedischen DaF-Lehrwerken – „Völl die Liebe“: „Boys“ und „Girls“. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2007): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Frankfurt a. M. [etc.]: Lang (Sprache – Kommunikation – Kultur – Soziolinguistische Beiträge), 283-298.

Die Jugendkultur in allen ihren Facetten – wie Popsongs, Werbung, Filme und Comics – hat in den letzten Jahren einen bedeutenden Stellenwert erlangt und gehört dabei zum festen Kanon der fachdidaktischen Materialien (vgl. Rumi-anowska 2009: 38). Auch wenn die Anzahl der Untersuchungen zum Thema Jugendsprache in den letzten Jahrzehnten zugenommen hat, haben Jugendsprache und Jugendkultur in fremdsprachlichen Lehrwerken und als Unterrichtsobjekt bisher nur vereinzelt in die Forschung Eingang gefunden. Für den Einsatz

der Jugendsprache im Fremdsprachenunterricht sprechen viele verschiedene Faktoren. Die Behandlung der Jugendsprache kann je nach Interesse, Hintergrund und Lernmotivation der Lernenden steigern und sie zum Lernen ermutigen. Jugendsprache als Unterrichtsthema kann in vielerlei Hinsicht mit leicht zugänglichen Materialien, z.B. aus Jugendzeitschriften, im Unterricht verwendet werden (vgl. Neuland 2009b: 58; Neuland 2003: 451; Rumianowska 2009). In DaF-Lehrwerken kann der Gebrauch von Jugendsprache vor allem in dem Fall begründet sein, wenn Jugendliche in den Adressatenkreis einbezogen sind.

In dem Beitrag werden jeweils drei Lehrwerkreihen für den Anfängerunterricht aus Finnland und Schweden, die auf Jugendliche im Alter von 16-19 Jahren ausgerichtet sind, in Bezug auf Jugendsprache und Jugendkultur analysiert. Es handelt sich nicht um eine reine linguistische Analyse, sondern auch um eine Analyse der landeskundlichen Informationen, welche die Jugendkultur wiedergeben. Die qualitative Inhaltsanalyse geht den folgenden Fragen nach: Wie kommt Jugendsprache in den Lehrwerken zum Ausdruck? Wie wird Jugendsprache in den Lehrwerken thematisiert? Welche Themen, die für Jugendliche von Interesse sein können, werden in den Lehrwerken berücksichtigt? Die Jugendsprache an sich wird in Lehrwerken nur selten thematisiert, in Wörterlisten gekennzeichnet oder stilistisch markiert. Steigerungswörter bzw. Verstärkungspartikel – wie etwa *voll*, *echt*, *total* – finden sich vereinzelt in den Lehrwerkdialogen. Aus erzieherischen Gründen werden für die Jugendsprache sonst typische Schimpfwörter oder Fäkalausdrücke in Lehrwerken nicht vermittelt, abgesehen von *Tussi*, *Halt die Klappe* oder *Verdammt*. Anglizismen kommen öfter vor. Auch Chatten und SMS-Sprache haben den Eingang in die Lehrwerke gefunden.

Die kulturelle Eigenperspektive zeigt sich in den Interessen der Lehrwerkpersonen, z.B. ist Eishockey ein beliebteres Hobby als Fußball. Piercings und Tätowierungen werden auch in Lehrwerken thematisiert. Vor allem in den finnischen Lehrwerken spielen sich romantische Szenen zwischen den Lehrwerkfiguren ab. Die schwedischen Lehrwerke gehen oft an das Thema „Liebe“ anhand von belletristischen Texten heran. Aktuelle Hits ergänzt durch kurze Infotexte über die Gruppe oder Sänger sind ein wichtiger Bestandteil der Lehrwerkinhalte. Interkulturelle Aspekte werden vor allem durch Erfahrungsberichte von Jugendlichen über die fremde und eigene Kultur behandelt. Die Themen wie Multikulti und Migration werden relativ selten zum Thema gemacht. Der Erziehungsaspekt wird dadurch erkennbar, dass den Jugendlichen Hilfestellung durch Texte zu den Themen wie Sport, Ernährung, Alkohol und Zivilcourage angeboten wird. Während der Originalbeitrag V zeigt, dass weibliche Lernende in DaF-Lehrwerken für den Erwachsenenunterricht weniger positive Identifikationsmöglichkeiten als männliche Lernenden finden können. Dagegen sprechen in den Lehrwerken für Jugendliche die Themen oft wohl eher Mädchen als Jungen an, wie aus dem Originalbeitrag VI hervorgeht.

6 DISKUSSION UND AUSBLICK

In diesem Kapitel werden anhand der Untersuchungsergebnisse Thesen zu kulturellen Aspekten im Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet und zur Diskussion gestellt. Dabei muss im Auge behalten werden, dass es sich hier vor allem um Vorschläge und Empfehlungen handelt. Vor allem möchte ich hier didaktische Hinweise geben, wie der Fremdsprachenunterricht einen „Kulturzuschlag“ bekommen kann.

a) Didaktischer Zugang zur interkulturellen Vermittlung von Landeskunde

In der vorliegenden Arbeit wird unter interkulturellem Lernen verstanden, wie eine Person sich vor dem eigenkulturellen Kontext („das Eigene“) der fremden Kultur („dem Fremden“) anzunähern versucht und diesen Prozess vergleichend reflektiert. Die didaktische Herausforderung im Fremdsprachenunterricht bedeutet vor allem, dass sich bei Lernenden der vergleichende Reflexionsprozess entwickelt. Die interkulturelle Dimension der Landeskunde hat dazu beigetragen, dass Inhalte und Methoden neu durchdacht worden sind und dass sie neue Perspektiven bekommen haben. Die interkulturelle Dimension wird im Unterricht insbesondere in der Art und Weise sichtbar, wie man mit Inhalten in der Unterrichtspraxis umgeht. Sensibilisierung zum Thema geschieht durch die Aktivierung des Vorwissens: Stereotype sowie persönliche und nationale Überlieferungen sollten dabei thematisiert werden. In der weiteren Behandlung sollte die Ausgangskultur und die Zielsprachenkultur verglichen und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gesucht werden. In der Regel umfasst das interkulturelle Leitziel eher abstrakte Zielsetzungen. Meines Erachtens sollte eher überlegt werden, wie man sich mit diesen Themen konkret befassen kann. Den Lehrenden sollte bewusst sein, dass kulturelle Inhalte im linguistischen Bereich (Grammatik und Wortschatz) stets vorhanden sind. Auch wenn die Lehrenden das Zielsprachegebiet gut kennen, bevorzugen sie die linguistischen gegenüber den kulturellen Inhalten. Die Lehrenden sollten den Mut haben, sich von ihrer schulischen Tradition zu trennen, die oft im Bedürfnis als faktenbezogene Vermittlung von kulturellen Inhalten nachwirkt. Immer wieder stellt sich die Frage, warum den sprachlichen Inhalten so viel mehr Zeit in der Unterrichts-

praxis gewidmet wird. Die Behandlungsweise macht auch die Vermittlung von Fakten interkulturell – indem sie reflektiert, analysiert und diskutiert werden.

b) Aufgaben und Übungen zur interkulturellen Vermittlung von Landeskunde

Oft reduziert sich der interkulturelle Anspruch in der Unterrichtspraxis auf die weit verbreitete Frage „Wie ist das in Ihrem Land?“. Allerdings bildet diese Frage schon die Basis, dass Anknüpfungspunkte zu der eigenen Lebenswelt der Lernenden gesucht werden. Neben Diskussionen ermöglichen Analysen von verschiedenen literarischen Texten und von Texten mit länderspezifischen Merkmalen – wie etwa Stellenanzeigen und Werbung – einen interkulturellen Zugang zur fremden und eigenen Kultur. Literarische Texte eröffnen nicht nur kognitiv mehrere Perspektiven in das Thema, sondern sie bewegen sich auch in dem affektiven Bereich des Lernens und berühren dabei die Lernenden emotional. Vor allem bei schwierigen Themen, die viele verschiedene Meinungen und Gefühle hervorrufen, kann die Behandlung von literarischen Texten sinnvoll sein, weil sich so mehrere Perspektiven zum Thema eröffnen können. Im Deutschunterricht gehören z.B. Nationalsozialismus und DDR zu solchen Themen. Handlungsorientierte Aufgaben – wie etwa Projektarbeit und Recherchen – können dazu beitragen, Wissen über die Ausgangs- und Zielsprachenkultur zu erweitern. Eine geeignete Weise, erlebbare Landeskunde in das Klassenzimmer zu bringen, sind auch muttersprachliche Besuche im Unterricht.

c) Vergleiche zwischen dem Eigenen und dem Fremden im Fremdsprachenunterricht

Im Sprachenlernen ist immer ein kultureller Hintergrund anwesend. Die Lernenden wollen üblicherweise wissen, in welcher Umgebung und wie sie die zu erlernende Fremdsprache benutzen können. Interkulturelles Lernen in der Fremdsprachendidaktik bedeutet vor allem Dialog zwischen Fremdem und Eigenem. Im Fremdsprachenunterricht entsteht idealerweise ein Interesse am Vergleich der Kulturen. Eine positive Neugier dem „Fremden“ gegenüber sollte geweckt werden.

Den Lehrenden sollte auch bewusst sein, dass die Themenauswahl, ihre Kommentare und Verhaltensweisen auf die Einstellungen oder Einstellungsänderungen von Lernenden einwirken können. Dies gilt natürlich auch für die Themenauswahl und die Meinungsbilder der benutzten Unterrichtsmaterialien. Wichtig ist vor allem ein offener Umgang mit Klischees und Typisierungen durch Vergleiche und Diskussionen. Dies kann nur gelingen, wenn Vorurteile, Klischees und Stereotypen als solche erkannt werden und zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.

d) *Vermittlung von Kultur als ein wichtiger Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrenden*

In der Unterrichtspraxis sind Lehrende vor allem sprachliche und kulturelle Vermittler, die sich zwischen den Kulturen befinden und in beiden Richtungen „Image- und Sympathiewerber“ (so Földes 1995: 31f.) sein sollten. In dieser Vermittlungsfunktion haben sie einen großen Einfluss nicht nur darauf, wie sich Sprache und Kultur in der Unterrichtspraxis angeeignet wird, sondern auch darauf, wie dies außerhalb des Unterrichts geschieht. Je vertrauter die Lehrperson mit der jeweiligen Zielkultur ist, desto öfter werden kulturelle Themen im Unterricht behandelt. Neben der Kenntnisse der Ziel- und Ausgangssprachenkultur sollten die Lehrenden auch über allgemeines Wissen von Kulturen verfügen, um interkulturellen Zugang zu Themen ermöglichen zu können. Auch ist wichtig, dass die Lehrenden darüber Bescheid wissen, welche Stereotype die Lernenden der fremden Kultur gegenüber haben. Für die Lehrenden ist auch die Fähigkeit wichtig, die fremde und eigene Kultur „mit anderen Augen“, d.h. von außerhalb, sehen zu können. Dies sollte auch ein Thema der Lehrerbildung sein.

e) *Relevanz landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht*

Vor allem wegen der Vielfalt der möglichen Informationen kann es keinen schlüssigen „Universalkanon“ der im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht zu behandelnden Inhalte geben. Auf die Themenauswahl haben die Curricula, Lehrwerke und auch die Motivationsgesichtspunkte der Lehrenden, Lernenden, Lehrwerkautoren und sogar der umgebenden Gesellschaft einen großen Einfluss. Wie in der Geschichtswissenschaft stellt sich auch in Bezug auf den landeskundlichen Fremdsprachenunterricht die Frage gestellt, welche Inhalte „signifikant“ bzw. relevant sind. Meines Erachtens macht gerade das „Landestypische“ den Fremdsprachenunterricht reizvoll. Wenn man nur solche universellen Themen, die allen Kulturen gemeinsam sind, behandeln würde, wäre der Fremdsprachenunterricht leer und inhaltslos. Vor allem werden „selbst erlebte“ Inhalte im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht als wichtig und bedeutend empfunden, sie werden in Erinnerung behalten und prägen sich gut ein.

f) *Alltagskultur – der Standardinhalt im Landeskundeunterricht*

Ein einheitlicher Kanon der Inhalte im landeskundlichen Fremdsprachenunterricht besteht nicht und ist auch nur schwer zu realisieren. Allerdings können Vorschriften und Empfehlungen gegeben werden, wie etwa im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Die Inhalte des fremdsprachlichen Landeskundeunterrichts werden in der Regel vom Lehrwerk vorgegeben. Das Alltagsleben im Zielsprachengebiet bildet dabei den wichtigsten Themenbereich im Fremdsprachenunterricht sowohl aus der Perspektive der Lehrenden und der Lernenden als auch der Lehrwerke. Das Interesse an Land und Leuten ist auch ein

wichtiger Motivationsfaktor, überhaupt Sprachen zu lernen. Die Analyse der Deutschlehrwerke hat gezeigt, dass unterschiedliche Routinen im Alltag zu den meistbehandelten Themen in den Lehrwerken für den Anfängerunterricht gehören – wie etwa Kennenlernen, Begrüßung und Vorstellung, Einkaufen, Wegbeschreibungen. Der Alltag wird auch oft zielgruppenspezifisch definiert.

g) Globaler bzw. lokaler Fremdsprachenunterricht?

Auch wenn die Öffentlichkeit oft von Globalisierung und europäischer Identität geprägt ist, sind die heutigen Gesellschaften immer noch in erster Linie nationalstaatlich organisiert und geprägt. Daher ist auch im Fremdsprachenunterricht davon auszugehen, dass es nationale Rahmen gibt. Im interkulturellen Ansatz der Fremdsprachendidaktik wird das so genannte „nationale Paradigma“ allerdings oft in Frage gestellt und für den Verzicht auf länderspezifische Themen argumentiert. Wie oben schon festgestellt wurde, würde der Fremdsprachenunterricht ohne den nationalen Rahmen das „Besondere“ verlieren. Die (oft homogenen) nationalen Ebenen dürfen allerdings nicht andere, über die nationalen Grenzen hinausgehende Ebenen ausschließen (analog Földes 2007: 13). Auch in diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den signifikanten Themen. Ob man für eine Nation „typische“ Themen oder eher „untypische“ Themen behandeln sollte, kann überdacht werden. Inzwischen sind viele Themenbereiche international ausgerichtet und ermöglichen den Lernenden, ihre interkulturellen Fähigkeiten weiter zu entwickeln, sich gegenüber Fremdem und Eigenem zu sensibilisieren und sich in Richtung Fremdverstehen zu bewegen.

h) Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt

Landeskundliche Informationen in Lehrwerken sind oft zu einseitig und beziehen nicht das Zielsprachengebiet als Ganzes mit ein. Die regionaltypischen Variationen reduzieren sich oft auf Begrüßungsformeln und auf wenige lexikalische Regionalismen (Maijala 2009). Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass alle Beteiligten im Fremdsprachenunterricht mit dem kulturellen Angebot des Lehrwerks in dem Fall zufriedener sind, wenn es aktuell ist und die Diversität des alltäglichen Lebens im Zielsprachengebiet berücksichtigt. Dies bedeutet im Deutschunterricht die Berücksichtigung der sprachlichen und (sozio)kulturellen Vielfalt des gesamten deutschsprachigen Raumes, nicht einseitig nur Deutschland. Der plurizentrische Anspruch reduziert sich jedoch oft auf die Präsentation der Fakten oder Klischees über das Land oder die Region.

In der Unterrichtspraxis sollte ein Unterschied zwischen den rezeptiven und produktiven Fähigkeiten gemacht werden. Dabei soll der Umgang mit der sprachlichen Variation im Fremdsprachenunterricht eher rezeptiv sein. Die Lernenden sollten lernen, die unterschiedlichen Variationen zu verstehen, sie selbst sollten in ihrer eigenen Lernersprache eine Antwort produzieren, die sich möglichst an der Standardsprache orientiert. Vor allem sollten die Lernenden für

sprachliche Variation sensibilisiert und dabei ihr Sprachstand und ihre Lernziele berücksichtigt werden.

i) (Inter-)Kulturelles Lernen und Lernmaterialien

Landeskundliches Lernen bedeutet nicht nur eine Vermittlung von Fakten. Die Benutzung von authentischen Materialien und ihre Behandlung sollten durch handlungsorientierte Aufgabenstellungen geschehen, wie etwa Recherche und Projektarbeit. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass auf der Internet-Leitseite eines überregionalen Lehrwerks gerade die handlungsorientierten Übungsformen – wie „Recherchieren“ und „Lesen“ – am häufigsten bei der Vermittlung von Landeskunde benutzt werden. Einerseits besteht jedoch die Gefahr, dass man mit vielen Lückentexten und Multiple-Choice-Übungen der Sprachlernprogramme zurück in das faktenbezogene Konzept von Landeskunde kommen kann, auch wenn gleichzeitig nach interkulturellem Lernen gestrebt wird. In der Unterrichtspraxis können die Lehrenden mit didaktischen Mitteln dagegen wirken, indem sie Übungen und Aufgaben so umsetzen, dass hinreichend Raum für interkulturelle Reflexionen bleibt. Andererseits hat die vorliegende Arbeit auch bestätigt, dass die Einsatzmöglichkeiten des Mediums Internet vielfältig sind und auch solche landeskundliche Übungen ermöglichen, die in einer Printausgabe nicht gegeben sind, wie etwa virtuelle Stadttouren. Es kann festgehalten werden, dass die interkulturelle Dimension der Landeskunde vor allem dazu beigetragen hat, dass Inhalte und Methoden des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts überdacht worden sind und dass sie neue Perspektiven bekommen haben. Ein Beispiel dafür ist die didaktisierte Materialsammlung „Erinnerungsorte“ (Schmidt & Schmidt 2007), die Reflexionen über die eigene und die fremde – in diesem Zusammenhang die deutsche Geschichte – in Gang setzt und den Gegenwartsbezug von Geschichte im Landeskundeunterricht deutlich macht. Die Selbständigkeit und Eigenaktivität der Lernenden wird durch handlungsorientierte Aufgabenstellungen – wie etwa Recherche und Projektarbeit – unterstützt. Die vorliegende Arbeit hat auch gezeigt, dass in den modernen Fremdsprachenunterricht interkulturelle bzw. allgemeine Themen – wie etwa Menschenrechte und Umwelt – Eingang gefunden haben.

j) Forschungsperspektiven

Die Ergebnisse dieser Arbeit bieten Anlass für weitere Untersuchungen. Es sollten nicht nur Inhalte und Themen, sondern auch Prozesse des interkulturellen Lernens in empirische Analysen mit einbezogen werden. Allerdings deuten die Entwicklungen in der Forschungslandschaft schon darauf hin, dass die Anzahl an empirischen Forschungen im Bereich des landeskundlichen Lernens zunehmen wird. Wie in der Geschichtsdidaktik sollte auch im Fremdsprachenunterricht in größerem Maße der Frage nachgegangen werden, welche Inhalte „signifikant“ bzw. relevant sind. Ob es Gemeinsamkeiten bei den Auffassungen von Lehrenden und Lernenden gibt, bietet Anlass für weitere Untersuchungen.

Für weitere empirische Studien könnten nicht nur Inhalte und Themen, sondern auch Prozesse des interkulturellen Lernens ein Untersuchungsobjekt bilden.

Ferner stellen sich Fragen zu verschiedenen Perspektiven der konkreten Erscheinung von Landeskunde und zu den Motiven aller Beteiligten im Fremdsprachenunterricht, nichtsprachliche Inhalte zu lernen und zu vermitteln: Warum sind die Lernenden oft an kulturellem Wissen nicht interessiert oder motiviert? Wie lässt sich von den Lehrenden die Sprache mit dem kulturellen Hintergrund verbinden? Wie kann der Unterricht als eine Brücke zwischen zwei Kulturen gestaltet werden? Warum tun sich Lehrwerkautoren im Allgemeinen so schwer, landeskundliche Inhalte mit einzubeziehen? Kann (inter)kulturelles Wissen durch neue Medien (Sprachlernprogramme, Internet) vermittelt werden? Interessant wäre auch zu untersuchen, ob es sich bei (inter)kulturellen Lernprozessen tatsächlich um individualisierte Lernprozesse handelt oder sich doch kulturspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen lassen. Es stellt sich auch die Frage, wie man mit dem Spannungsfeld Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache im Fremdsprachenunterricht umgehen kann.

Insgesamt halte ich die Konkretisierung des kulturellen Kontextes im Fremdsprachenunterricht durch empirisches Forschungsdesign für äußerst wichtig. Dazu kann insbesondere die Aktionsforschung einen entscheidenden Beitrag leisten, um mit konkreten Problemen aus der Praxis anzusetzen. In der Aktionsforschung lassen sich auch Lehrwerke im Unterricht erproben und Erkenntnisse über die Bedingungen und Prozesse in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik gewinnen. Nach den Prinzipien der Aktionsforschung könnten die Lehrenden im Verlauf oder im Anschluss an jede Unterrichtsstunde festhalten, wie der (interkulturelle) Lernprozess verlaufen ist und was das Lehrwerk und die benutzten Unterrichtsmethoden zum Erfolg oder Misserfolg dieses Prozesses beigetragen haben.

Bei der Behandlung landeskundlicher Inhalte ist es wichtig, unterschiedliche Perspektiven in die Zielsprachenkultur zu eröffnen. Persönliche Erlebnisse von Protagonisten im Zusammenhang mit historischen und politischen Ereignissen sind empathieerzeugend. Sie bedürfen insoweit aber auch faktenbezogener Hintergrundinformationen, wie dies zum Verständnis notwendig ist. Im Fremdsprachenunterricht sollte daher eine große Vielfalt an Texten unterschiedlicher Herkunft angeboten werden, um eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven in die fremde Kultur zu eröffnen.

Das Ziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, zu Gunsten der Konversationsfähigkeit weniger Aufmerksamkeit auf Inhalte zu richten, stößt dort an seine Grenzen, wo die Lernenden über „small talk“ hinaus kommunizieren. Aus diesem Grunde ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichtes nicht nur, die Sprache an sich – Grammatik und Wortschatz – zu lernen, sondern sich auch durch Horizonterweiterung eine umfassende Allgemeinbildung zu verschaffen und selbständiges Denken zu entwickeln. Im Idealfall werden kulturelle Inhalte

zielgruppenadäquat gewählt. Gleichzeitig sollte eine zu starke bzw. übergreifende Berücksichtigung der Interessen der Zielgruppe hinter einer allgemeinbildenden Darstellung zurückstehen. Das Motto der inhaltlichen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts kann in Anlehnung an Goethes Worte so ausgedrückt werden: „Ich schreibe nicht, euch zu gefallen. Ihr sollt was lernen.“ Nicht nur, möchte man sagen.

LITERATUR

Zitierte Lehrwerke und Online-Materialien (alphabetisch nach dem Titel geordnet)

- Antenne. Kurse 1-2*, hg. von Glause, Heidi; Kellas, Leena; Koistinen, Marja & Snellman, Johanna. Hämeenlinna: Tammi, 2005.
- Berliner Platz A1, Teil 1*, hg. von Lemcke, Christiane; Rohrmann, Lutz & Scherling, Theo. Berlin [etc.]: Langenscheidt, 2004.
- Berliner Platz A1, Teil 2*, hg. von Lemcke, Christiane; Rohrmann, Lutz & Scherling, Theo. Berlin [etc.]: Langenscheidt, 2004.
- Berliner Platz A2, Teil 1*, hg. von Lemcke, Christiane; Rohrmann, Lutz & Scherling, Theo. Berlin [etc.]: Langenscheidt, 2004.
- Berliner Platz A2, Teil 2*, hg. von Lemcke, Christiane; Rohrmann, Lutz & Scherling, Theo. Berlin [etc.]: Langenscheidt, 2004.
- Einverstanden! 1. Saksan peruskurssi aikuisille*, hg. von Kudel, Pauli & Kyyhkynen, Mari. Keuruu: Otava, 2003.
- Einverstanden! 2. Saksan peruskurssi aikuisille*, hg. von Kudel, Pauli & Kyyhkynen, Mari. Keuruu: Otava, 2004.
- Fahrplan. Tekstit ja sanastot*, hg. von Kauppi, Eva & Simon, Heli. Hämeenlinna: Tammi, 2003.
- Fahrplan 2. Teksti- ja harjoituskirja*, hg. von Kauppi, Eva & Simon, Heli. Hämeenlinna: Tammi, 2003.
- Kaleidoskop* [Online]. Abrufbar unter: (<http://www.kaleidos.de/alltag/deindex.htm>) [21.1.2010].
- Passwort Deutsch 1. Kursbuch*, hg. von Albrecht, Ulrike et al. Stuttgart: Klett, 2005.
- Passwort Deutsch 2. Kursbuch*, hg. von Albrecht, Ulrike et al. Stuttgart: Klett, 2005.
- Passwort Deutsch 3. Kursbuch*, hg. von Albrecht, Ulrike et al. Stuttgart: Klett, 2005.
- Passwort Deutsch 3. Kurs- und Übungsbuch*, hg. von Albrecht, Ulrike et al. Stuttgart: Klett, 2002.
- Passwort Deutsch* [Online]. Abrufbar unter: (www.passwort-deutsch.de). [29.9.2009].
- Themen 1 aktuell. Kursbuch*, hg. von Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gerdes, Mechthild; Müller, Jutta & Müller, Helmut. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2003.
- Themen 2 aktuell. Kursbuch*, hg. von Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Müller, Jutta & Müller, Helmut. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2003.
- Themen 3 aktuell. Kursbuch*, hg. von Perlmann-Balme, Michaela; Tomaszewski, Andreas; Weer, Dörte. Ismaning: Max Hueber, 2003.

Sekundärliteratur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 3 (1990), 60-61.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2000): Lernziel „interkulturelle Kompetenz“ oder: Wie zeitgemäß sind unsere Lehrwerke? In: Fery, Renate & Raddatz, Volker (Hrsg.) (2000): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 35-45.
- Agar, Michael (1994): *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow.
- Albrecht, Corinna (2003): Fremdheit. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 232-238.
- Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.
- Althaus, Hans-Joachim (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. *Info DaF* 26, 1 (1999), 25-36.
- Altmayer, Claus (2006a): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (2006b): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 181-199.
- Ammer, Reinhard (1994): Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 31-42.
- Ammer, Reinhard (1988): *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: iudicium.
- Ammon, Ulrich (2006): Nationale Standardvarietäten in deutschsprachigen Ländern. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M. [etc]: Lang, 97-110.
- Bandura, Ewa & Sercu, Lies (2005): Culture Teaching Practices. In: Sercu, Lies et al. (Hrsg.) (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 75-89.
- Barkowski, Hans & Eßer, Ruth (2005): Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.) (2005): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwardtfefer zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 88-99.
- Barkowski, Hans (2003): 30 Jahre Deutsch als Zweitsprache – Rückblick und Ausblick. *Info DaF* 30, 6 (2003), 521-540.
- Bausinger, Hermann (2003): Kultur. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 271-276.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1998): ‚Deutsch als Fremdsprache‘: 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2 (2), 15 pp.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1994): Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache – 34 Maximen. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 155-162.
- Bettermann, Rainer (2010): Landeskunde. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 180-181.

- Biebighäuser, Katrin & Marques-Schäfer, Gabriela (2009): Text-Chat und Voice-Chat beim DaF-Lernen online: Eine empirische Analyse anhand der Chat-Angebote des Goethe-Instituts in *JETZT Deutsch lernen* und in *Second Life. Info DaF* 36, 5 (2009), 411-428.
- Biechele, Barbara (2010): Konstruktivismus. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 166-167.
- Biechele, Markus & Padrós, Alicia (2003): *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2006): Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 11: 3, 14 S. Abrufbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Boeckmann1.htm>.
- Boss, Bettina (2005): Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie? Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe. *Info DaF* 32, 6 (2005), 546-555.
- Bredella, Lothar (2007): Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.) (2007): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 11-30.
- Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 85-120.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): Teaching Intercultural Competence through Literature. In: Geof, Alred; Byram, Michael & Fleming, Mike (Hrsg.) (2003): *Languages for Intercultural Communication and Education, 2: Intercultural Experience and Education*. [Online] Clevedon: Multilingual Matters Limited, 29-43.
- Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (1993): *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Byram, Michael & Grundy, Peter (2003): Introduction: Context and Culture in Language Teaching and Learning. In: Byram, Michael & Grundy, Peter (Hrsg.) (2003): *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Limited, 1-3.
- Byram, Michael & Risager, Karen (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2006): Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 101-112.
- Castro, Paloma & Sercu, Lies (2005): Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time. In: Sercu, Lies et al. (Hrsg.) (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd., 19-38.
- Christ, Herbert (2007): Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.) (2007): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 51-77.
- Christ, Herbert (2002): Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts - Deutschland. In: Lechner, Elmar (Hrsg.) (2002): *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 59-90.
- Christ, Herbert & de Cillia, Rudolf (2003): Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4 Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 614-621.

- de Cillia, Rudolph (2009): Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF/DaZ-Unterricht. In: Koskensalo, Annikki; Smeds, John & de Cillia, Rudolf (Hrsg.) (2009): *The role of language in culture and education – Sprache als kulturelle Herausforderung*. Berlin: LIT-Verlag, Easter, 119-139.
- de Cillia, Rudolph (2002): Fremdsprachenunterricht in Österreich nach 1945. In: Lechner, Elmar (Hrsg.) (2002): *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 115-128.
- Colliander, Peter (2006): Lernerprobleme bei grammatischer Variation im Deutschen. Exemplarische Überlegungen aus dänischer Sicht. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M. [etc]: Lang, 431-443.
- Davcheva, Leah & Sercu, Lies (2005): Culture in Foreign Language Teaching Materials. In: Sercu, Lies et al. (Hrsg.) (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 90-109.
- Dierick, Sabine & Dochy, Filip (2001): New lines in edometrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation* 27 (2001), 307-329.
- Durrell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M. [etc]: Lang, 111-122.
- Doyé, Peter (Hrsg.) (1991): *Großbritannien. Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Engel, Ulrich u.a. (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 1. Heidelberg: Groos.
- Engel, Ulrich u.a. (1979): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 2. Heidelberg: Groos.
- Erdmenger, Manfred (1996): *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Erdmenger, Manfred & Istel, Hans-Wolf (1973): *Didaktik der Landeskunde*. Ismaning: Hueber.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian & Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache* 44, 4 (2007), 195-204.
- Földes, Csaba (2007): *Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven*. Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis (Hrsg. Csaba Földes), Supplement; 7 (2007). Wien: Universitätsverlag Veszprém.
- Földes, Csaba (2005a): *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Földes, Csaba (2005b): Die deutsche Sprache und ihre Architektur. Aspekte von Vielfalt, Variabilität und Regionalität: variationstheoretische Überlegungen. *Studia Linguistica (Acta Universitatis Wratislaviensis; 2743)*, Wrocław, 37-59.
- Földes, Csaba (2003): Deutsch als leichte und sympathische Sprache. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Deutsch von außen*. Berlin, New York: de Gruyter, 74-98.
- Földes, Csaba (2001): Darstellung und Nachwirkung der DDR in Deutschlehrwerken nach der „Wende“: sprachliche und landeskundliche Aspekte. In: Antos, Gerd; Fix, Ulla & Kühn, Ingrid (Hrsg.) (2001): *Deutsche Sprach- und Kommunikationserfahrungen zehn Jahre nach der Wende*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 171-184.
- Földes, Csaba (1995): Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schönfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag. *Deutsch als Fremdsprache* 32, 1 (1995), 30-32.
- François, Etienne & Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3 Bände. München: Beck.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (2004): Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.) (2004): *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim: Dudenverlag, 248-264.

- Funk, Hermann (2001): Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In: Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München, 279-293.
- Funk, Hermann (2000): Schnittstellen – Fremdsprachenunterricht zwischen „alten“ und „neuen“ Medien. In: Tschirner, Erwin; Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.) (2000): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 13-28.
- Funk, Hermann (1999): Lehrwerke und andere neue Medien. Zur Integration rechnergestützter Verfahren in den Unterrichtsalltag. *Fremdsprache Deutsch* 21 (1999), 5-12.
- Funk, Hermann & Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Berlin [etc.]: Langenscheidt.
- Funk, Hermann & Kuhn, Christina (2007): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und die Entwicklung von DaF-Lehrwerken – von Theorie und Praxis. In: Eßer, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: iudicium, 242-253.
- Ghobeyshi, Silke (2000): Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. *Info DaF* 27, 6 (2000), 630-644.
- Götze, Lutz (1994): Vier Lehrwerkgenerationen. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin [etc.]: Langenscheidt, 29-30.
- Grau, Maike & Würffel, Nicola (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 312-314.
- Groenewold, Peter (2005): Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. *Info DaF* 32, 6 (2005), 515-527.
- Hackl, Wolfgang (2007): Landeskunde unter einem DACHL. *ÖDaF-Mitteilungen* 2 (2007), 19-24.
- Hackl, Wolfgang (1997): Die Rolle der Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung. Grundlagen und Beispiele einer differenzierten Landeskunde der deutschsprachigen Länder. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 46 (1997), 233-243.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael & Simon-Pelanda, Hans (1998): Landeskundliches Lernen. *Fremdsprache Deutsch* 18, 1 (1998), 5-12.
- Hansen, Klaus P. (2000): Interkulturalität: Eine Gewinn- und Verlustrechnung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26 (2000), 289-306.
- Hargreaves, Andy; Earl, Lorna & Schmidt, Michele (2002): Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal* 39, 1 (2002), 69-95.
- Hentunen, Anna-Inkeri (2004): *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*. Helsinki: WSOY.
- Hiedanniemi, Britta (1980): *Kulttuuriin verhottua politiikkaa. Kansallissosialistisen Saksan kulttuuripropaganda Suomessa 1933-1940*. Keuruu.
- Hofer, Lorenz (2006): Norm und nationale Varianten beim Erwerb der Standardsprache in der diglossischen deutschsprachigen Schweiz. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M. [etc]: Lang, 123-134.
- Hofstede, Geert (2006): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. 3. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- House, Juliane (2003): Übersetzen im Unterricht. In: Schneider, Günther & Clalüna, Monika (Hrsg.) (2003): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: iudicium, 153-164.
- House, Juliane (1996): Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1 (3), 21 S. Abrufbar unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm].

- Hu, Adelheid (2009): Wie entwickelt sich interkulturelle Kompetenz? In: Jaatinen, Riitta; Kohonen, Viljo & Moilanen, Pentti (Hrsg.) (2009): *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlaKirja*. Helsinki: OKKA, 108-121.
- Hu, Adelheid (2006): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 183-200.
- Hu, Adelheid (2003): Grenzüberschreitung durch Aufbrechen erstarrter sprachlicher Konventionen: Neuinszenierungen von ‚Kultur‘ und ‚Sprache‘ in der Rhetorik postkolonialer Theoriebildung. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.) (2003): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 101-114.
- Hu, Adelheid (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 2 (1999), 277-303.
- Hyvärinen, Irma (2003): Kommunikative Routineformeln im finnischen DaF-Unterricht. *Info DaF* 30, 4 (2003), 335-351.
- Kaikkonen, Pauli (2005): Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. In: *Info DaF* 32, 4 (2005), 297-305.
- Kara, Hannele (2007): „Ermutigte mich Deutsch zu sprechen“: Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen. Jyväskylä: Universität Jyväskylä. Abrufbar unter: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2994-7> [22.11.2009].
- Karlsson-Fält, Carola & Maijala, Minna (2007): Kieltenopettaja ja kielen oppiminen - mitä opiskelijat arvostavat opettajassa? In: Salo, Olli-Pekka; Nikula, Tarja & Kalaja, Paula (Hrsg.) (2007): *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 2007*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 331-350.
- Kiuasmaa, Kyösti (1982): *Oppikoulu 1880-1980: Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun*. Oulu.
- Klinge, Matti (1992): *Eine nordische Universität. Die Universität Helsinki 1640-1990*. Helsinki: Otava.
- 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, 1 (2009), 3-34.
- Koreik, Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Koreik, Uwe (1993): Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 30, 4 (1993), 219-226.
- Koreik, Uwe & Köster, Lutz (1997): „Das Museum ist besser als ein Buch“. Das „Haus der Geschichte“ im Landeskundeunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 349-365.
- Koskensalo, Annikki (2009): Zur Problematik transdisziplinär & kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht – eine kritische Annäherung. In: Jaatinen, Riitta; Kohonen, Viljo & Moilanen, Pentti (Hrsg.) (2009): *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlaKirja*. Helsinki: OKKO, 122-140.
- Koskensalo, Annikki (2007): Transdisziplinarität, Transkulturalität und transkulturelle Kommunikation als Möglichkeit einer theoretischen Weiterentwicklung. In: Schmidt, Christopher M. & Neuendorff, Dagmar (Hrsg.) (2007): *Sprache, Kultur und Zielgruppen. Bedingungsgrößen für die Kommunikationsgestaltung in der Wirtschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 49-69.
- Koskensalo, Annikki (2004): Zur Entwicklung einer Didaktik der Fremdheitskompetenz. In: Mäkinen, Kaarina; Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hrsg.) (2004): *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Oulu: Oulu University Press, 57-69.
- Koskensalo, Annikki (2002): Zukunftsweisende Kompetenzen des Fremdsprachenlehrers: Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Fremdheitskompetenz als eine der Voraussetzungen zur Erlangung der interkulturell-kommunikativen Kompetenz. In: Kohonen, Viljo & Kaikkonen, Pauli (Hrsg.) (2002): *Quo vadis foreign language education?* Tampere: Universität Tampere, 61-73.

- Kramersch, Claire (2006): Culture in Language Teaching. In: Leth Andersen, Hanne; Lund, Karen & Risager, Karen (Hrsg.) (2006): *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press, 11-25.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Normen, Varietäten und Fehler – welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M. [etc]: Lang, 459-468.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Fremdsprachenlehrer. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4 Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 352-358.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin [etc.]: Langenscheidt, 100-105.
- Krumm, Hans-Jürgen et al. (1985): *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Uppsala, Stockholm.
- Lantolf, James P. (2000a): Introducing sociocultural theory. In: Lantolf, James P. (Hrsg.) (2000): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1-26.
- Lantolf, James P. (2000b): Second Language Learning as a Mediated Process. *Language Teaching* 33, 79-96.
- Levstik, Linda S. (2000): Articulating the Silences. Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. In: Stearns, Peter N.; Seixas, Peter & Wineburg, Sam (Hrsg.) (2000): *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 284-305.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet* (2003). Helsinki: Opetushallitus. Abrufbar unter: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf [29.9.2009].
- Lukion opetussuunnitelman perusteet* (1994). Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet* (1985). Helsinki: Kouluhallitus.
- Lund, Karen (2006): The Awareness of Context in Second Language Acquisition Theories. In: Leth Andersen, Hanne; Lund, Karen & Risager, Karen (Hrsg.) (2006): *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press, 57-86.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): Kulturwissenschaftliche Landeskunde. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 487-493.
- Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (2006): Sprache und Geschlecht. Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M. [etc]: Lang, 211-222.
- Maijala, Minna (2009): Zur sprachlichen und kulturellen Variation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – Theoretische Überlegungen anhand einer Studie von finnischen DaF-Lehrwerken. In: Koskensalo, Annikki; Smeds, John & de Cillia, Rudolf (Hrsg.) (2009): *The role of language in culture and education – Sprache als kulturelle Herausforderung*. Berlin: LIT-Verlag, Easter 2009, 249-276.
- Maijala, Minna (2007a): Vom Lesebuch zum modernen Lehrwerk. Die Entwicklung der finnischen Deutschlehrbücher im 20. Jahrhundert. *Neuphilologische Mitteilungen* CVII, 1 (2007), 201-221.
- Maijala, Minna (2007b): Wahrnehmung des Fremden aus der (Lehrwerk-) Perspektive des Eigenen. In: Koskensalo, Annikki; Smeds, John; Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hrsg.) (2007): *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context. Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext*. Münster, Hamburg [etc.]: LIT Verlag, 227-238.
- Maijala, Minna (2007c): Aikuisten kielenoppijoiden kokemuksia kulttuurista vieraan kielen oppitunnilla. In: Merenluoto, Kaarina; Virta, Arja & Carpelan, Pia (Hrsg.) (2007): *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 476-484.

- Maijala, Minna (2007d): „Mindestens haltbar bis“ – Zur Problematik eines „Verfallsdatums“ in Bezug auf die Aktualität landeskundlicher Inhalte in fremdsprachlichen Lehrwerken. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 11 (2007), 153-163.
- Maijala, Minna (2006a): „Kulttuuri on kaikkea“. Kohtaavatko kielenoppijoiden kulttuurikäsitteet ja vieraan kielen oppikirjojen maantuntemukselliset sisällöt? In: Pietilä, Päivi; Lintunen, Pekka & Järvinen Heini-Marja (Hrsg.) (2006): *AFinLA:n vuosikirja 2006. Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*, 179-197.
- Maijala, Minna (2006b): Zur Problematik der Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für das Fach Deutsch – am Beispiel der Behandlung des Nationalsozialismus. *Info DaF* 33, 1 (2006), 13-30.
- Maijala, Minna (2006c): Touristische Blicke - und immer wieder Goethe. Darstellung von Geschichte in finnischen Deutschlehrwerken der gymnasialen Oberstufe. In: Lenk, Hartmut E.H. (Hrsg.) (2006): *Finnland. Vom unbekanntem Partner zum Vorbild Europas?* (Sonderheft 10 der „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung“). Landau: Verlag für Empirische Pädagogik, 263-282.
- Maijala, Minna (2004): *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang.
- Meijer, Dick & Jenkins, Eva-Maria (1998): Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch* 18 (1998), 18-25.
- Mog, Paul & Althaus, Hans-Joachim (1992): *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin [etc.]: Langenscheidt.
- National Research Council (2004): *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Helsinki: WSOY.
- Neuland, Eva (2009a): Jugendsprache, Mediensprache, Lehrwerksprache im DaF-Unterricht. In: Lochtmann, Katja & Müller, Heidi (Hrsg.) (2009): *Fremdspracherwerb. Festschrift zu Ehren von Madeline Lutjeharms*. Bochum: AKS, 115-124.
- Neuland, Eva (2009b): Jugendsprachen als Brücken interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht. In: Reeg, Ulrike (Hrsg.) (2009): *Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Münster: Waxmann, 47-63.
- Neuland, Eva (2009c): Gesprächsstile: Varietäten der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht. *ide* 4 (2009), 62-71.
- Neuland, Eva (2006a): Jugendsprachen – Was man über sie und was man an ihnen lernen kann. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 223-241.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2006b): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang.
- Neuland, Eva (2003): Jugendsprachen – Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2003): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 447-461.
- Neuner, Gerhard (2003a): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 225-234.
- Neuner, Gerhard (2003b): Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 417-424.
- Neuner, Gerhard (1997): Warum gibt es von DaF-Lehrwerken so viele Neubearbeitungen? *Deutsch als Fremdsprache* 34, 1 (1997), 46-47.
- Neuner, Gerhard (1989): Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15 (1989), 348-373.
- Neuner, Gerhard; Krüger, Michael & Grever, Ulrich (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.

- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna & Soghikyan, Kristine (2007): *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher Education*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe.
- Nieweler, Andreas (2000): Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Fery, Renate & Raddatz, Volker (Hrsg.) (2000): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang, 13-19.
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 4-15.
- Penning, Dieter (1995): Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? *Info DaF* 22, 6 (1995), 626-640.
- Peruskoulun opetusuunnitelman perusteet* (2004). Helsinki: Opetushallitus. Abrufbar unter: http://www.o2.ph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf [29.9.2009].
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Raabe, Horst (2005): „Wieviel Grammatik braucht der Mensch?“ – Reflexionen aus Praxis und Forschung. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.) (2005): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 269-284.
- Rinder, Ann (2003): Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien. *Info DaF* 30, 1 (2003), 3-22.
- Risager, Karen (2007): *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Risager, Karen (2006a): *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Risager, Karen (2006b): Culture in Language: A Transnational View. In: Leth Andersen, Hanne; Lund, Karen & Risager, Karen (Hrsg.) (2006): *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press, 27-44.
- Roche, Jörg (2008): *Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen*. München: Hueber.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Rösler, Dietmar (1999): Universitärer Anfängerunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Deutsch als Fremdsprache* 36, 1 (1999), 17-25.
- Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Rösler, Dietmar et al. (2002): *Kriterienkatalog für Internet-Lernmaterial Deutsch als Fremdsprache*. Abrufbar unter: <http://www.uni-giessen.de/daf/Kriterienkatalog/kriterienkatalog.pdf> [26.4.2009].
- Rumianowska, Agnieszka (2009): Der Einsatz der Populärkultur im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Musikvideoclips. *Deutsch als Fremdsprache* 46, 1 (2009), 38-44.
- Rüsen, Jörn (2006): *Meaning and Representation in History*. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Ryan, Phyllis & Sercu, Lies (2005): Familiarity and Contacts with Foreign Cultures. In: Sercu, Lies et al. (Hrsg.) (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 39-49.
- Sajavaara, Kari (2006): Kielivalinnat ja kielten opiskelu. In: Alanen, Riikka; Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja (Hrsg.) (2006): *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän: Jyväskylän yliopisto, 223-253.
- Säljö, Roger (2001): *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- von Schilling, Klaus (2004): Die Herausforderung der Landeskunde – Lehrerfahrungen und Forschungsperspektiven. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30 (2004), 105-130.

- Schmidt, Reiner (1996): Lehr- und Lernmittel. In: Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hrsg.) (1996): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider, 397-413.
- Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schoenthal, Gisela (2000): Impulse der feministischen Linguistik für Sprachsystem und Sprachgebrauch. In: Besch, Werner et al. (Hrsg.) (2000): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Berlin, New York: de Gruyter, 2064-2100.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001): Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 1017-1028.
- Seixas, Peter (1997): Mapping the Terrain of Historical Significance. *Social Education* 61, 1 (1997), 22-27.
- Sercu, Lies (2005a): Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. In: Sercu, Lies et al. (Hrsg.) (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 1-18.
- Sercu, Lies (2005b): The Foreign Language and Intercultural Competence Teacher. In: Sercu, Lies et al. (Hrsg.) (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 130-159.
- Sercu, Lies (2005c): Opinions Regarding Different Facets of Intercultural Competence Teaching. In: Sercu, Lies et al. (Hrsg.) (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd., 120-129.
- Sercu, Lies et al. (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Shepard, Lorrie A. (2001): The role of classroom assessment in teaching and learning. In: Richardson, Virginia (Hrsg.) (2001): *Handbook of research on teaching*, 4 Auflage. Washington D.C.: American Educational Research Association, 1066-1101.
- Simon-Pelanda, Hans (2001): Landeskundlicher Ansatz. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York, 1. Halbband, 41-55.
- Tenberg, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von „interkulturellen Kompetenzen“. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 65-83.
- Thimme, Christian (1995): Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache* 3 (1995), 131-137.
- Thomas, Alexander (2003): Lernen und interkulturelles Lernen. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 276-287.
- Trabant, Jürgen (2003): *Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens*. München: C.H. Beck.
- Tynjälä, Päivi (2002): *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Veeck, Reiner & Linsmayer, Ludwig (2001): Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Halbband 2. Berlin, New York, 1160-1168
- Virta, Arja (2000): Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältönä. In: Suutarinen, Sakari (Hrsg.) (2000): *Nuoresta pätevä kansalainen: yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55-85.
- Virta, Arja & Liusjärvi, Salla (2007): Oppilaiden käsityksiä merkittävistä historian tapahtumista. In: Merenluoto, Kaarina; Virta, Arja & Carpelan, Pia (Hrsg.) (2007): *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 176-183.

- Visuri, Pekka & Forsberg, Tuomas (1992): *Saksa ja Suomi. Pohjoismainen näkökulma Saksan kysymyksiin*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Warmbold, Joachim; Koepfel, E.-Anette & Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.) (1993): *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: iudicium.
- Weimann, Gunther & Hosch, Wolfram (1991): Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. *Zielsprache Deutsch* 22, 3 (1991), 134-142.
- Weimann, Gunther & Hosch, Wolfram (1993): Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. *Info DaF* 20, 5 (1993), 514-523.
- Wierlacher, Alois (2003): Interkulturelle Germanistik: Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbiographie. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar, 1-45.
- Wierlacher, Alois (2001): Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) (2001): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*, 2. Aufl. München: iudicium, 19-112.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1985): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, 4. Aufl. München: iudicium.
- Wilde-Stockmeyer, Marlis (2000): Landeskunde = Kulturwissenschaft? In: Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München: iudicium, 69-82.
- Wolff Dieter (2002a): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main [etc.]: Lang.
- Wolff, Dieter (2002b): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia* 4 (2002), 7-14.
- Zimmermann, Günther (1990): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. München: Hueber.
- Zimmermann, Günther (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt am Main: Diesterweg.