

1 XVII. Landeskunde

2 160. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze 3 und Vermittlungskonzepte

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

8 1. Prämissen der historisch-systematischen Ordnung

9 Die Historisierung und Systematisierung landeskundlicher Ansätze und Konzepte stellt
10 einen konstruktiven Vorgang dar, dem Entscheidungen in der Interpretation, Auswahl
11 und Kombination einschlägiger Positionen sowie spezifische gegenstandstheoretische
12 Vorannahmen zugrunde liegen. Diese müssen unter den Gesichtspunkten des fachsystem-
13 matischen Bezugsrahmens sowie der strukturellen und historischen Dimension von Lan-
14 deskunde als Begriff und Gegenstand transparent gemacht werden.

15 1.1. Zum fach- und forschungssystematischen Bezugsrahmen

16 Von zentraler Bedeutung für das Verständnis von Landeskunde im Fach Deutsch als
17 Fremdsprache ist die Aufteilung des Fachs in eine linguistische, lehr-/lernwissenschaft-
18 liche, literaturwissenschaftliche und eben auch landeskundliche Ausrichtung (vgl. Henrici
19 und Koreik 1994: 16–19; vgl. Art. 2). Diese Aufteilung sei, so Altmayer (2004a: 14),
20 „mittlerweile weithin akzeptiert“, die Wirklichkeit aber sehe angesichts mangelnder insti-
21 tutioneller Anbindung, fehlender wissenschaftlich fundierter Ausbildung von Lehrkräf-
22 ten und nicht ausreichend ausgeprägter wissenschaftlicher Forschung anders aus. Inzwi-
23 schen lassen entsprechend denominierte Lehrstühle, ein Zuwachs an einschlägigen Aus-
24 bildungsangeboten (vgl. Althaus 2009: 131; Koreik 2009: 5) und eine intensivierte
25 forschungsmethodologische Diskussion für die Zukunft hoffen.

26 Das Problem der Aufteilung des Fachs in Ausrichtungen und das damit einhergehende
27 Verständnis von Landeskunde als wissenschaftlicher Teildisziplin ist inzwischen jedoch
28 viel grundsätzlicher. Was für die Beschreibung der sich entwickelnden DaF- und auch
29 DaZ-Studiengänge und damit auch des Fachs einmal sinnvoll war, war seinerzeit schon
30 nicht ganz unproblematisch, da sich die Systematisierung weitgehend an den Denomina-
31 tionen der Lehrstühle sowie dem Lehrangebot an den einzelnen existierenden Studien-
32 gängen orientierte. Ein Blick in die landeskundliche Diskussions- und Forschungsland-
33 schaft, auf die sich weiter vertiefenden fächerübergreifenden Debatten und auf die damit
34 zunehmende theoretische und thematische Komplexion verdeutlicht jedoch, dass sich
35 eine solche strukturelle Sicht auf *DaF und Landeskunde* als *Fach und Teildisziplin* als zu
36 schablonenhaft erweist.

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

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

1.2. Begriff und Gegenstand – strukturelle Dimension

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

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

81 Konzepte handelt, die in unterschiedlichen bildungspolitischen, theoretischen und didak-
82 tischen Begründungszusammenhängen stehen und nur bedingt übersetzbar sind. Zudem
83 liegen die terminologischen Schwierigkeiten in der häufig unklaren Bezugnahme auf die
84 verschiedenen Ebenen der Landeskunde begründet, die von Simon-Pelanda (2001: 42)
85 „als Gegenstandsbereich in der Forschung, als Inhalt in der Ausbildung der Lehrenden,
86 als thematische Progression im Unterricht und als Ergebnis staatlicher Fremdsprachen-
87 politik“ differenziert wurden.

88 In welchen Dimensionen der Differenz Begriffsdebatten als Sachdebatten über Ziele,
89 Wege und Mittel der Landeskunde als Konzept geführt werden, lässt sich an folgenden
90 vier Spannungsfeldern verdeutlichen: Erstens verweisen Begriffe wie Landeskunde, -wis-
91 senschaft oder -studien auf unterschiedliche Ansichten über den Grad an Wissenschaft-
92 lichkeit bzw. Praxisbezug und auf den jeweils vorrangig betonten Anwendungsbereich.
93 So ist zum einen die Forderung charakteristisch, zwischen Unterrichts- und Forschungs-
94 ebene – z. B. mittels der Begriffspaare Landeskunde/-wissenschaft (Höhne und Kolboom
95 1982) oder Kulturlehre/-wissenschaft (Casper-Hehne 2006) – auch terminologisch zu
96 unterscheiden. Zum anderen ist die weiterhin unklare fach- und wissenschaftssystemati-
97 sche Verortung der Landeskunde angesprochen, die Altmayer (2004a) in einem Verständ-
98 nis von Wissenschaft begründet sieht, das sich über Forschungsgegenstände der Bezugs-
99 wissenschaften (u. a. Politik- und Geschichtswissenschaften) und nicht über das eigene
100 erkenntnisleitende Interesse (Unterstützung landeskundlicher Lernprozesse) definiert.
101 Zweitens werden mit Konzepten wie Kultur-, Landes- oder Leutekunde jeweils unter-
102 schiedliche Lehr-, Lern- bzw. Forschungsgegenstände fokussiert, die u. a. aus der Totali-
103 tät der gesellschaftlichen Wirklichkeit eines Landes, aus den pragmatischen Erfordernis-
104 sen des Fremdsprachengebrauchs oder aus den semantischen Bezügen des zu lernenden
105 Sprachmaterials abgeleitet werden. Zugleich steht den divergierenden Gegenstands- und
106 Inhaltsbezügen eine vergleichbar divers interpretierte Lerner- und Lernprozessorientie-
107 rung gegenüber, mit der die Frage notwendigen soziokulturellen Hintergrundwissens hin-
108 ter die interessen- und bedarfsorientierte Entwicklung lernfördernder Curricula und Ver-
109 fahren tritt. Drittens impliziert die Rede von landeskundlichen Modellen, Ansätzen und
110 Konzepten die jeweils sehr unterschiedliche Berücksichtigung dreier Argumentations-
111 ebenen, die sich mit Richards und Rodgers (2007: 18–35) als *Approach* (u. a. sprach-,
112 kultur- und lerntheoretische Bezüge), *Design* (v. a. curriculare bzw. didaktisch-methodi-
113 sche Fragen) und *Procedure* (u. a. Lehr-/Lerntechniken, Übungsformen) bezeichnen las-
114 sen. Hier ist zu beobachten, dass sich – dem für DaF/DaZ konstitutiven Praxisbezug
115 entsprechend – ein großer Teil der Landeskunde-Diskussion auf *Design*- und *Procedure*-
116 Ebene bewegt und die Konzeptionsebene häufig nur fragmentarisch entwickelt bleibt.
117 Gleichzeitig wird in der aktuelleren Diskussion die traditionell unterbelichtete *Approach*-
118 Ebene zum Ausgangspunkt genommen, um teils grundsätzliche Kritik an den kulturtheo-
119 retischen Grundannahmen älterer Ansätze zu üben und theoretisch differenziertere Mo-
120 delle zu entwickeln, die als Grundlage intensivierter empirischer Forschung oder innova-
121 tiver didaktischer Konzeptionen dienen (sollen). Viertens ist der Diskurs Sprach- und
122 Kulturerwerb im Allgemeinen und Landeskunde im Speziellen seit jeher durch ein mehr
123 oder minder reibungsloses Ineinandergreifen (u. a. sprach-, lehr-/lern-)wissenschaftlicher
124 Diskurse und (u. a. bildungs-, sprach-, kultur-)politischer Diskurse geprägt. Während
125 ältere und aktuelle Bestrebungen, die Landeskunde sozial- oder kulturwissenschaftlich
126 bzw. forschungsmethodologisch zu fundieren, als Versuche gelesen werden können, sich
127 als ernstzunehmender Wissenschaftsbereich von politischen Diskursen zumindest partiell

zu emanzipieren, weist Althaus (2009: 136) mit Blick auf die „Konzeption 2000“ des Auswärtigen Amtes auch auf die diesbezüglichen Implikationen und zugleich Aufgaben des Faches hin.

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

1.3. Begriff und Gegenstand – historische Dimension

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

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

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

171 Entwicklungen in den Sozial-, Kultur- und Sprachwissenschaften grundlegende Moderni-
172 sierungsschübe erfährt.

173 Diese Modernisierungen zeigen sich auf der konstruktiven Ebene in Form neuer Fra-
174 gestellungen, Gegenstände und Forschungsmethoden, wie auch auf der rekonstruktiven
175 Ebene, auf der eine erhöhte Sensibilität hinsichtlich der kultur-, sprach- und lerntheoreti-
176 schen Vorannahmen interkultureller Argumentationen zu beobachten ist, auf der sich
177 aber auch maßgebliche Konsequenzen für einen historischen und systematischen Ord-
178 nungsversuch der Landeskunde ergeben. So legt insbesondere die neuere Wissenschafts-
179 forschung nahe, Landeskunde nicht länger als eine in der Fach- und Wissenschaftssyste-
180 matik mehr oder minder etablierte Teildisziplin, sondern als einen Diskursstrang (unter
181 anderen) zu verstehen, der in der Auseinandersetzung um Sprach- und Kulturerwerb
182 eine spezifische Version dieses Zusammenhangs sowie spezifische didaktisch-methodische
183 Implikationen entwirft und damit (un-)mittelbare materielle und (unterrichts-)praktische
184 Bezüge aufweist.

185 2. Landeskunde im Kontext

186 2.1 *Realienkunde* – Konzept und Prinzip

187 Wesentliches Grundmerkmal der Realienkunde der ca. letzten drei Jahrzehnte des 19.
188 Jahrhunderts war die Betonung utilitaristischen Wissens über Land und auch Leute im
189 Gegensatz zum bis dahin vorherrschenden Prinzip der Sprachvermittlung, bei dem in
190 Tradition des altphilologischen Sprachunterrichts nach der Grammatikvermittlung die
191 Übersetzung literarischer Klassiker als höchstes Ziel galt. Ein sich verstärkt internationa-
192 lisierender Handel und Verkehr (und weniger offen genannt militärische Aspekte) dienen
193 als Argumentationsfolie für die Forderung nach einer fortschrittlicheren *realistischen*
194 Sprachausbildung, in der alle wichtigen Fakten über Staat und Gesellschaft vermittelt
195 werden sollten. Kenntnisse über den Alltag im Zielsprachenland und insbesondere Wis-
196 sensbestände über Geographie, Geschichte, den Staatsaufbau und die Wirtschaftszusam-
197 menhänge sollten vermittelt werden. Diese Zielsetzung wurde als pragmatischer Fort-
198 schritt hin zu einem modernen Sprachunterricht gesehen und war dabei stark dem positi-
199 vistischen Denken des 19. Jahrhunderts und einer enzyklopädischen Betrachtungsweise
200 verpflichtet.

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

205 2.2. *Kulturkunde* – Konzept und Prinzip

206 Das Grundprinzip der vor allem in den 1920er Jahren in zahlreichen Veröffentlichungen
207 und auf vielen Tagungen propagierten Kulturkunde war der angestrebte Vergleich der
208 Kulturen, der zum methodischen Bildungsprinzip erhoben wurde und alle Bereiche des
209 neusprachlichen Unterrichts durchdringen sollte. Ziel war es nun nicht mehr, enzyklopä-

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

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

2.3. Landeskunde – Konzept und Prinzip

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

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

254 sich insgesamt (fremd-)sprachendidaktischen Strömungen an, richtet sich kommunikativ
255 und später interkulturell aus, und der Einbezug der Lerner durch *erlebte Landeskunde*
256 oder eigene Recherchearbeit kennzeichnet einen Fortschritt (vgl. Biechele und Padros
257 2003).

258 Innerhalb des bisherigen Diskursstrangs Landeskunde spiegeln sich ältere Auseinan-
259 dersetzung, zugleich werden Themenkomplexe wie interkulturelles Lernen frühzeitig,
260 wenn auch häufig kritisch, aufgegriffen.

261 2.4. *Interkulturelles Lernen* – Konzept und Prinzip

262 Der Zusammenhang zwischen Landeskunde und *interkulturellem Lernen* wird je nach
263 argumentativem Standpunkt ganz unterschiedlich bestimmt. Während Krumm (1995:
264 157–58) die Landeskunde neben der fremdverstehensorientierten Literaturdidaktik und
265 der sogenannten Ausländerpädagogik als einen von drei Diskussionssträngen versteht,
266 aus denen sich die frühe fremdsprachendidaktische Diskussion über interkulturelles Ler-
267 nen speist, betrachten andere Autoren interkulturelles Lernen als historischen Nachfolger
268 der Landeskunde, welche nunmehr vollständig im neuen Diskussionsfeld aufgeht und
269 durch dieses ersetzt wird (z. B. Eckerth und Wendt 2003). Skeptische Beobachter konstati-
270 eren, dass das „Chamäleon ‚Landeskunde‘ mit der Entdeckung des ‚interkulturellen
271 Lernens‘ wieder einmal seine Farbe gewechselt hat, aber ansonsten doch das gleiche Tier
272 geblieben ist“ (Solmecke 1994: 165).

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

285 Während eine linguistische Sicht auf interkulturelles Lernen an pragmatisch-kommu-
286 nikative Prinzipien anknüpft und das interkulturelle Moment durch Einbezug der Her-
287 kunftssprache und -kultur, durch die kontrastive Erforschung und Vermittlung kultur-
288 spezifischer Kommunikationsstile und durch eine stärkere Lernerorientierung fokussiert,
289 deutet eine zweite Position die Innovation des Interkulturellen als revitalisiertes politi-
290 sches Engagement des Faches.

291 (Durch) interkulturelles Lernen gewinnt der Fremdsprachenunterricht eine soziale
292 und pädagogische Dimension zurück, die audiolingualen wie teilweise auch kom-
293 munikativen Ansätzen fehlte (...), nämlich die Entwicklung von Empathie, kriti-
294 scher Toleranz und die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung; als Element politischer
Bildung steht eine antirassistische, auf Aufklärung über soziale, wirtschaftliche

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

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

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

2.5. *Interkulturelle Kompetenz* – Konzept und Prinzip

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

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

338 Auch wenn gelegentlich nicht von interkultureller Kompetenz, sondern vom *Lernziel*
339 *Kulturkompetenz* (Buttjes 1996) die Rede ist, scheint sich interkulturelle Kompetenz als
340 zentrale Begrifflichkeit durchzusetzen und ersetzt frühe Diskussionen über interkulturelle
341 Kommunikation, welche Knapp und Knapp-Potthoff bereits (1990: 66) als „die inter-
342 personale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich im Blick
343 auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen For-
344 men symbolischen Handelns unterscheiden“, definiert haben. Hier knüpfen einige der
345 kulturwissenschaftlichen Ansätze (vgl. u. a. Altmayer 2004a) an, während die als Landes-
346 kunde bezeichnete Diskussion über spracherwerbsrelevantes soziokulturelles (Hinter-
347 grund-)Wissen unter erheblichen Handlungsdruck gerät, einer „Entkulturalisierung und
348 Preisgabe der Inhalte“ (Rössler 2007: 9) im Rahmen standard- und kompetenzorientier-
349 ter Curricula mit neuen Konzepten zur Auswahl und Sequenzierung von Inhalten zu be-
350 gegnen.

351 2.6. Kulturwissenschaftliche Ansätze

352 Auch wenn die wissenschaftliche Fundierung der Landeskunde bereits ein zentrales Desi-
353 derat älterer Debatten darstellt (vgl. u. a. Wormer 2004) bildet sich im Zuge disziplin-
354 übergreifender Entwicklungen (vgl. Art. 154) unter dem Terminus *kulturwissenschaftliche*
355 *Ansätze* seit der Jahrtausendwende ein eigenständiger fremdsprachenwissenschaftlicher
356 Diskursstrang heraus, der sich einerseits nur noch partiell auf landeskundliche Fragestel-
357 lungen und Inhalte bezieht, der andererseits neben interkulturellem Lernen und interkul-
358 tureller Kompetenz das Konzept Landeskunde in seiner tradierten Bedeutung als Lehr-/
359 Lern- und Forschungsgegenstand grundsätzlich herausfordert, wenn nicht gar abzulösen
360 im Begriff ist.

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

367 Kulturwissenschaftliche Ansätze in den Philologien sind auf zumindest drei Diskussi-
368 onsebenen zu verorten: Neben der v. a. in der Anglistik mittlerweile etablierten Diskus-
369 sion über eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Literatur- bzw. Textdidaktik stehen
370 die unter den Konzepten *sociocultural paradigm* und *language socialization* insbesondere
371 im angloamerikanischen Kontext betriebene, kulturwissenschaftlich fundierte Sprach-
372 erwerbsforschung sowie schließlich die Versuche einer kulturwissenschaftlichen Transfor-
373 mation der Landeskunde im deutschsprachigen Raum (vgl. Hu 2005). In der stark litera-
374 turwissenschaftlich orientierten, kulturwissenschaftlichen Textdidaktik werden die neu-
375 eren Literatur- und Kulturwissenschaften als Bezugswissenschaften der Literatur- und
376 Textdidaktik verstanden, um über theoretisch-konzeptionelle Bezüge auf *cultural studies*,
377 *gender studies* und *postcolonial studies* das Verhältnis von Literatur, Kultur und Fremd-
378 sprachendidaktik neu zu bestimmen. Vereinzelt Konzepte – z. B. Intertextualität, Nar-
379 rativität, Performativität – werden in ihrem Nutzen für die (Fremdsprachen-)Didaktik
380 als theoretische Disziplin und für die Unterrichtspraxis reflektiert (vgl. exemplarisch Hal-
381 let 2002), wobei die kulturtheoretische Aktualisierung des fremdsprachendidaktischen

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

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

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

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

3. Herausforderungen

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

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

431 4. Literatur in Auswahl

- 432 ABCD- Thesen
 433 1990 Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 3: 60–61.
- 434 Althaus, Hans-Joachim
 435 2009 Was müsste man nicht alles wissen! – Landeskunde als Teildisziplin im Studium Deutsch
 436 als Fremdsprache. In: Jürgen Joachimsthaler und Eugen Kotte (Hg.), *Theorie ohne Pra-*
 437 *axis – Praxis ohne Theorie? Kulturwissenschaften im Spannungsfeld zwischen Theorie, Di-*
 438 *daktik und kultureller Praxis*, 131–142. München: Meidenbauer.
- 439 Altmayer, Claus
 440 2004a *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als*
 441 *Fremdsprache*. München: Iudicium.
- 442 Altmayer, Claus
 443 2004b ‚Cultural Studies‘ – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche For-
 444 schung im Fach Deutsch als Fremdsprache? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdspra-*
 445 *chenunterricht* 9(3) [Online] ●●.
- 446 Biechele, Markus und Padrós, Alicia
 447 2003 *Didaktik der Landeskunde*. (Fernstudieneinheit 31). Berlin etc.: Langenscheidt.
- 448 Bock, Hans Manfred
 449 1974 Zur Neudefinition landeskundlichen Erkenntnis-Interesses. In: Robert Picht (Hg.), *Per-*
 450 *spektiven der Frankreichkunde: Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Romanistik*,
 451 13–22. Tübingen: Niemeyer.
- 452 Buttjes, Dieter
 453 1996 Lernziel Kulturkompetenz. In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.), *Englisch-*
 454 *unterricht*, 69–102. 2. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.
- 455 Byram, Michael
 456 1997 *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual
 457 Matters.
- 458 Casper-Hehne, Hiltraud
 459 2006 Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/
 460 Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32: 101–112.
- 461 Christ, Herbert
 462 1979 Landeskundeunterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. In: Winfried Kleine
 463 (Hg.), *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, 74–
 464 83. Frankfurt a. M. etc.: Diesterweg.
- 465 Eckerth, Johannes und Michael Wendt
 466 2003 Brauchen wir einen inter- und/oder transkulturellen Fremdsprachenunterricht? In: Johan-
 467 nes Eckerth und Michael Wendt (Hg.), *Interkulturelles und transkulturelles Sprachenler-*
 468 *nen*, 9–24. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- 469 Gnutzmann, Claus und Frank G. Königs
 470 2006 ‚A long and winding road.‘ – Von der ‚Landeskunde‘ zur interkulturellen Sprachdidak-
 471 tik. Überlegungen zur Einführung in die Thematik und eine Einleitung zu einem Themen-
 472 heft. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 3–27.

- Grünewald, Matthias 473
 2002 Interkulturelles Lernen und Topographie der Vorstellungen von deutschsprachigen Ländern. In: Shinji Nakagawa, Susanna Slivensky und Masako Sugitani (Hg.), *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*, 157–169. Innsbruck etc.: Studienverlag. 474
 475
 476
 477
- Hallet, Wolfgang 478
 2002 *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 479
 480
- Henrici, Gert und Uwe Koreik 481
 1994 Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In: Gert Henrici und Uwe Koreik (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*, 1–42. Baltmannsweiler: Schneider. 482
 483
 484
 485
- Höhne, Roland und Ingo Kolboom 486
 1982 Landeskunde ohne Landeswissenschaftler? In: Roland Höhne und Ingo Kolboom (Hg.), *Von der Landeskunde zur Landeswissenschaft. Beiträge zum Romanistentag '81*, 1–13. Rheinfelden: Schäuble. 487
 488
 489
- Hu, Adelheid 490
 2005 Kulturwissenschaft(en) und Fremdsprachenforschung – Szenen einer Beziehung. In: Adelheid Schumann (Hg.), *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*, 45–57. Frankfurt a. M. etc.: Lang. 491
 492
 493
 494
- Hu, Adelheid, Daniela Caspari, Andreas Grünewald, Lutz Küster, Günter Nold, Helmut Vollmer und Wolfgang Zydaiß 495
 2008 Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 163–186. 497
 498
 499
- Knapp, Karlfried und Annelie Knapp-Potthoff 500
 1990 Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62–93. 501
- Koreik, Uwe 502
 1995 *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler: Schneider. 503
 504
- Koreik, Uwe 505
 2009 „Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf“. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. *Info DaF* 36: 3–34. 506
 507
 508
- Kramsch, Claire 509
 1991 Culture in language learning: A view from the United States. In: Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg und Claire Kramsch (Hg.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 217–240. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 510
 511
 512
- Kramsch, Claire (Hg.) 513
 2002 *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London/New York: Continuum. 514
 515
- Krumm, Hans-Jürgen 516
 1995 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 156–161. 3. Aufl. Tübingen/Basel: Francke. 517
 518
 519
- Lantolf, James P. (Hg.) 520
 2000 *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York/Oxford: Oxford University Press. 521
 522
- Levine, Glenn S. 523
 2008 Exploring intercultural communicative competence through L2 learners' intercultural moments. In: Renate A. Schulz und Erwin Tschirner (Hg.), 191–216. 524
 525

- 526 Neuner, Gerhard
527 1994 Fremde Welt und eigene Erfahrung – zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für
528 den fremdsprachlichen Unterricht. In: Gerhard Neuner (Hg.), *Fremde Welt und eigene*
529 *Erfahrung – Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 14–39.
530 (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache 3.) Universität Ge-
531 samthochschule Kassel.
- 532 Phipps, Alison und Mike Gonzales
533 2004 *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London: Sage.
- 534 Pietzuch, Jan Paul
535 2009 Kulturelles Lernen als Modifikation personaler Kulturkonstrukte – Eine Projekttheuris-
536 tik. In: Kristina Peuschel und Jan Paul Pietzuch (Hg.), *Kaleidoskop der jungen DaF-/*
537 *DaZ-Forschung. Dokumentation zur 2. FaDaF-Nachwuchstagung*, 107–131. (Materialien
538 Deutsch als Fremdsprache 80.) Göttingen: Universitätsverlag.
- 539 Richards, Jack C. und Theodore S. Rodgers
540 2007 *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge etc.: Cambridge Uni-
541 versity Press.
- 542 Risager, Karen
543 2007 *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon:
544 Multilingual Matters.
- 545 Robert-Bosch-Stiftung und Deutsch-Französisches Institut (Hg.)
546 1982 *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen: Blei-
547 cher.
- 548 Rössler, Andrea
549 2007 Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus
550 den curricularen Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht. *Beiträge zur*
551 *Fremdsprachenvermittlung* 46, 3–20.
- 552 Röttger, Evelyn
553 2004 *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdspra-*
554 *che in Griechenland*. Hamburg: Kovač.
- 555 Schmenk, Barbara
556 2006 Kraut und Rüben. Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die
557 Fremdsprachenforschung. In: Angela Hahn und Friederike Klippel (Hg.), *Sprachen schaf-*
558 *fen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen*
559 *Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). München, Oktober 2005*, 267–278.
560 München: Oldenbourg.
- 561 Schumann, Adelheid
562 2000 Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den
563 Französischunterricht. *Fremdsprachen und Hochschulen* 58: 7–18.
- 564 Schulz, Renate und Erwin Tschirner (Hg.)
565 2008 *Communicating Across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Fo-*
566 *reign Language*. München: Iudicium.
- 567 Simon-Pelanda, Hans
568 2001 Landeskundlicher Ansatz. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jür-
569 gen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 41–55.
570 Bd. ● (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New
571 York: de Gruyter.
- 572 Solmecke, Gerd
573 1994 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch, Herbert
574 Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunter-*
575 *richt. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunter-*
576 *richts*, 165–171. Tübingen: Narr.

Veeck, Reiner und Linsmayer, Ludwig	577
2001 Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), <i>Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch</i> , 1160–1168. Bd. ●. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.	578 579 580 581
Wormer, Jörg	582
2004 Landeskunde – eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> 9(3) [Online] ●●.	583 584
	<i>Uwe Koreik, Bielefeld (Deutschland)</i> 585
	<i>Jan Paul Pietzuch, Bielefeld (Deutschland)</i> 586

161. Sprachbezogene Landeskunde 587

1. Begriffsverständnis	588
2. Begriffsgeschichtliche Aspekte	589
3. Inhaltliche Aspekte	590
4. Methodische Aspekte	591
5. Literatur in Auswahl	592

1. Begriffsverständnis 593

Sprachbezogene Landeskunde kann als ein Oberbegriff verstanden werden, unter dem integrative Unterrichtskonzepte für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zusammengefasst werden, welche die Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprachenlernen und Kulturvermittlung/Kulturverstehen im Fremdsprachenunterricht (Interdependenz) zum zentralen Anliegen haben. Eine solche Landeskunde ist kommunikativ und interkulturell konzipiert und unterscheidet sich in dieser Akzentuierung von einer eher explizit angelegten, gegenstandsbezogenen oder auch problemorientierten Landeskunde. Sprachbezogene Landeskunde im engeren Sinne wird auch als implizite, sprachinhärente oder sprachimmanente Landeskunde bezeichnet (Lüger 1991: 14–15). In der auf Lernstufen gerichteten Unterrichtspraxis wird sprachbezogene Landeskunde häufig nur mit der ersten Lernstufe (frühes Deutsch) verbunden, die sich besonders mit dem Kulturwortschatz im Sinne der kulturellen Dimension sprachlicher Zeichen befasst. In der weiteren Progression ist die ausgeprägte Verknüpfung von sprachbezogener Landeskunde mit funktional-expliziter <i>Kontext-Landeskunde</i> eine Voraussetzung für kulturelles Verstehen. Als Ort der Begegnung mit Zielsprache und Zielkultur ist der Deutschunterricht zwar immer auch implizit landeskundlich, aber erst durch methodische Implikationen kann Landeskunde im Sinne von Sprachenlernen als „Kulturlernen“ realisiert werden (Krumm 1999: 32). Ihre konsequente Ausprägung findet die sprachbezogene Landeskunde daher im interkulturellen Ansatz der Landeskunde im Kontext der Erweiterung der kommunikativen zur interkulturellen Didaktik (Pauldrach 1992: 7).	594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613
---	--