

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
---	--

614 Sprachbezogene Landeskunde ist nicht nur für den Fremdsprachenunterricht, son-
615 dern auch für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache relevant. In den Integrations-
616 kursen findet das Prinzip z. B. Anwendung, um in Sprachkursen den Kursteilnehmern
617 mit der zweiten Sprache zugleich Wissen und Fertigkeiten hinsichtlich alltagskultureller
618 Kommunikation zu vermitteln. In darauf aufbauenden Orientierungskursen verschiebt
619 sich der Schwerpunkt hin zur Behandlung von Themen, welche eher der kognitiven Lan-
620 deskunde nahestehen wie Kultur, Geografie, Geschichte, Politik, Recht, Wirtschaft (Bun-
621 desamt 2009).

622 Didaktisches Ziel einer integrativ konzipierten sprachbezogenen Landeskunde ist es,
623 in jeder Lernstufe den Lernprozess zu optimieren und die Motivation der Lernenden zu
624 erhöhen, indem Interesse und Neugier an der Erschließung fremdkultureller Inhalte ge-
625 weckt werden. In Abgrenzung zu systematischen, primär auf komplexe Darstellung einer
626 objektiven Wirklichkeit der Länder der Zielsprache gerichteten Konzepte geht es bei der
627 sprachbezogenen Landeskunde sozusagen um den bewusst „in den Lernprozess inkorpo-
628 rierten landeskundlichen Stoff“ (Helbig 1986: 45). In methodischer Hinsicht steht der
629 Erwerb von Strategien und Techniken zur Erschließung der in Sprache gefassten landes-
630 kundlichen Elemente als Beitrag zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz durch
631 die Lernenden im Mittelpunkt.

632 Dieses Begriffsverständnis ist von einem seit den 1970er Jahren sich vollziehenden
633 Paradigmenwechsel geprägt, der sich durch die Hinwendung zur Alltagskultur als einer
634 alle Lebensbereiche, -gewohnheiten und -äußerungen zwischenmenschlicher Beziehungen
635 einschließenden Kulturauffassung auszeichnet und dadurch die sinnvolle Verknüpfung
636 des auf kommunikative Fertigkeiten zielenden Spracherwerbs mit kulturellen Zielen und
637 Inhalten erst möglich macht. Landeskunde ist demnach an den Sprachunterricht gebun-
638 den, geht entweder von Sprache in ihren verschiedenen Präsentationsformen aus oder
639 führt zu ihr hin, weil im Interesse der Entwicklung von kommunikativen Fertigkeiten
640 nicht nur die fremdsprachlichen Mittel und die Regeln des situativen Gebrauchs, sondern
641 auch die soziokulturellen Bezüge, Hintergründe und Kontexte von Bedeutung sind.
642 Sprachbezogene Landeskunde muss nicht unbedingt auf ein bestimmtes methodisches
643 Konzept festgelegt werden oder alleiniger Gegenstand der Linguistik sein, sondern kann
644 sich auf die ganzheitliche Tradition des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland berufen,
645 die bis in das Ende des 19. Jahrhunderts zurückreicht. Im Hinblick auf einen moder-
646 nen Fremdsprachenunterricht sollte der Spracherwerb statt eines Neben- oder Nachei-
647 nander „als Prozess der gleichzeitigen Integration sprachlichen und soziokulturellen Wis-
648 sens angesehen werden“ (Buttjes 1989: 84). Sprachbezogene Landeskunde kann somit
649 als ein didaktisches Prinzip charakterisiert werden, das sich nicht nur durch die Kombi-
650 nation von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert (...)“ (ABCD
651 1990: 60), sondern generell auf einen integrativen und ganzheitlichen Lernprozess abzielt,
652 der die erkenntnis- und handlungsorientierte Erschließung der fremden Welt in Bezug
653 auf die eigene Welt zum Ziel hat.

654 In der seit den 1980er Jahren einsetzenden interkulturellen Akzentuierung wurden
655 sprachliches und kulturelles Lernen als gleichberechtigte Lernziele behandelt. Die kon-
656 frontative Semantik war für diese Phase eine der wissenschaftlichen Grundlagen des or-
657 ganisierten sprachbezogenen interkulturellen Lernens. In das Zentrum der didaktischen
658 Überlegungen rückte „insbesondere der Zusammenhang zwischen *kulturspezifischer*
659 Wertorientierung, sprachlichem Handeln und Sozialisation“ (Müller-Jacquier 2001:
660 1230). Sprache muss in ihrer Kontaktfunktion, der Herstellung von Beziehungen zwi-

schen Kulturen unter Berücksichtigung der zeitlichen, räumlichen und sozialen Bedingungen, vermittelt werden und ist auf die Entwicklung sprachlicher und sozialer Kompetenz gerichtet. In einem ganzheitlich und integrativ verstandenen interkulturellen Konzept von Landeskunde wird in der Aneignung landeskundlichen Wissens eine wesentliche Bedingung für adäquate Sprachverwendung gesehen (Weimann und Hosch 1993: 516).

Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts sind in der Fremdsprachendidaktik verschiedene, nicht strikt voneinander zu trennende Grundpositionen auszumachen: a) eine eher kulturwissenschaftlich begründete Position, die sich aufgrund der Vieldeutigkeit des Kulturbegriffs in verschiedene Richtungen auffächert (Altmayer 2004: 51). Sie stellt sich beispielsweise als Konzept kulturwissenschaftlicher Textanalyse dar, das u. a. beim Zusammenhang zwischen Wortbedeutungen und soziokulturellem Rahmen ansetzt (Altmayer 2004: 225); b) eine fremdsprachendidaktische, lerntheoretische Richtung, in der z. B. wie im D-A-CH-Konzept (vgl. Art. 167) vom Lernprozess als Integration von landeskundlichem Lehren und Lernen im Kontext interkulturellen Lernens ausgegangen wird (Hackl, Langner und Simon-Pelanda 1998: 7–8). Auch die Interkulturelle Sprachdidaktik reklamiert die Integration der Landeskunde Vermittlung in den Spracherwerb als nicht unerheblichen Beitrag für die Prägung des Begriffs „Interkulturelles Lernen“ (Gnutzmann und Königs 2006: 6). „Landeskunde“ gilt in interkulturellen fremdsprachendidaktischen Ansätzen auch als ein Element interkultureller Kompetenz, wobei traditionelle landeskundliche Inhalte als *facts & figures* mit fremdsprachlicher Kompetenz verbunden werden (Volkman 2002: 28); c) in primär kommunikationstheoretischen Ansätzen tritt zum Beispiel an die Stelle von landeskundlichem das kulturspezifische Wissen, welches als funktionales spezifisches Wissen über andere Kommunikationsgemeinschaften angenommen wird und prinzipiell unvollständig ist. Die Beziehung zur Sprache stellt sich hierbei als Wissen über Sprache und kulturadäquater Sprachverwendung dar (Knapp-Potthoff 1997: 200–202).

2. Begriffsgeschichtliche Aspekte

Die Frage nach der Verbindung von Sachlichem und Sprachlichem im Fremdsprachenunterricht geht bis zu dessen Anfängen zurück, z. B. in der natürlichen Grundorientierung mit dem methodischen Aspekt der sinnlichen Anschauung als Ausgang des fremdsprachigen Lehrprozesses (Apelt 1991: 118).

Man kann die Wurzeln sprachbezogener Landeskunde mit Christ (1979: 80) auf Wilhelm von Humboldt zurückverfolgen, „der von der Grundannahme ausgeht, dass alle Sprachen historische und soziale Phänomene sind und dass sie folglich Kenntnisse und individuelle und kollektive Erfahrungen aufbewahren und somit einen großen Teil der Reichtümer einer Kultur“ darstellen. Ihre Vorläufer findet die sprachbezogene Landeskunde besonders bei den Verfechtern der natürlichen Lernmethode in der Zeit der Reform des neusprachlichen Unterrichts in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit deren Forderung nach Verbindung von Sprach- und Sachunterricht in Studententexten für den Fremdsprachenunterricht. Parallel zu den sprachintegrativen Ansätzen und teilweise in Konkurrenz zu ihnen existierten solche Ansätze fort, in denen die Landeskunde als eigenständiges Element behandelt wurde, aber zugleich auch als Anwendungsfeld für erworbene Sprachfertigkeiten galt und sich in kulturellen Inhalten von Spracherlernertexten

704 manifestierte. In einer als „Wesenskunde“ verstandenen kulturkundlichen Landeskunde,
705 seit etwa dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts offenbarte sich deren Anfälligkeit für
706 ideologische Instrumentalisierung, was in der Zeit der Herrschaft des Nationalsozialis-
707 mus in Deutschland extrem in pseudowissenschaftlichen kulturvergleichenden Methoden
708 zur Beweisführung einer angeblich moralisch-kulturellen Überlegenheit des „deutschen
709 Wesens“, in biologistischen Typologisierungen von Rassen und Völkern zum Ausdruck
710 kam. Dadurch wurden aufklärerisch humanistische Ansätze zurückgedrängt, und in der
711 Konsequenz erschien die kulturkundliche Landeskunde noch lange Zeit nach dem Ende
712 des 2. Weltkrieges in einem anröchigen, manipulatorischen Licht (Briesemeister 1976:
713 169), was zugleich die Annahme bestärkte, dass mit dem Sprachunterricht kulturelle
714 Aspekte automatisch realisiert würden.

715 Nach 1945 war in der Bundesrepublik Deutschland die Kulturkunde noch einige
716 Jahre vom Fremdsprachenunterricht getrennt. Man verzichtete angesichts der negativen
717 Erfahrungen aus der ethnozentrischen und chauvinistischen Kulturkunde zunächst völlig
718 auf curricular fixierte kulturelle Zielstellungen im Fremdsprachenunterricht. In der Deut-
719 schen Demokratischen Republik wurde der Fremdsprachenunterricht frühzeitig nach
720 dem Muster des Russischunterrichts auch zur Vermittlung marxistisch-leninistisch gedeuteten
721 Sachwissens und sozialistischer Wertevermittlung benutzt. Der Landeskunde wurde
722 offiziell aus diesem Grund, aber auch aus fachlichen Erwägungen heraus ein hoher Stellenwert
723 zugemessen, was nicht nur für ihre gegenstandsbezogene, sondern auch für ihre
724 sprachbezogene Variante zutraf.

725 In der Bundesrepublik Deutschland wurde der Fremdsprachenunterricht in den
726 1950er Jahren durch die Übernahme von Wertvorstellungen des englisch-amerikanischen
727 Kulturkreises nach dem Partnerschaftskonzept geprägt, wodurch kulturelle und pädago-
728 gische Lernziele wieder verstärkt ins Blickfeld rückten (Neuner 1994: 19). In den 1960er
729 Jahren entwickelte sich parallel mit neuen Sprachvermittlungsmethoden und in Verbin-
730 dung mit demokratischen und weltoffenen bildungsreformerischen Ansätzen das Kon-
731 zept einer in den Sprachunterricht integrierten situativen und dialogisierenden Landes-
732 kunde. Der u. a. durch Lado inspirierten audiolingualen Methode waren kulturelles Ko-
733 lorit (*cultural notes*) und explizite landeskundliche Themen (*cultural matters*) im Sinne
734 der Einheit von *expressions* und *content* immanent (Apelt 1991: 189). Dieser Ansatz einer
735 sprachbezogenen Landeskunde brachte zwar kein geschlossenes methodisches Konzept
736 hervor, leitete aber eine Trendwende ein, indem die individuellen sozialen Erfahrungen
737 der Lernenden über kulturelle Alltagsthemen ein zunehmend wichtiger Aspekt zur Ziel-
738 und Inhaltsbestimmung des Fremdsprachenunterrichts Deutsch wurden, in ihrer Wir-
739 kung allerdings eingeschränkt durch lebensferne Lehrbuchtexte und die durch *pattern*
740 *drill* schematisierten und stereotypisierten landeskundlichen Elemente.

741 Die entscheidende Zäsur auch für die sprachbezogene Landeskunde ist gegen Ende
742 der 1960er Jahre als pragmatische oder kommunikative Wende bekannt geworden und
743 zwar im Zusammenhang mit einer Konstellation für „eine neue Konzeption des fremd-
744 sprachlichen Unterrichts“ (Neuner und Hunfeld 1993: 83), die zur Durchsetzung eines
745 funktional-pragmatischen kommunikativen Unterrichts auf der inhaltlichen Basis all-
746 tagskultureller Themen und authentischer Texte und Materialien führte. Zu den wissen-
747 schaftlichen Entwicklungen, welche diese Konstellation bewirkten, gehörten Erkennt-
748 nisse der pragmatischen Linguistik, die auf die Erschließung der soziokulturellen Bedeu-
749 tung sprachlicher Erscheinungen und auf wirklichkeitsadäquaten Sprachgebrauch
750 hinwiesen und die angewandte Linguistik zu einer wichtigen Bezugswissenschaft sprach-

bezogener Landeskunde werden ließ. Verschiedene Einflüsse und Impulse sozialwissenschaftlicher und kulturalanthropologischer Richtungen aus der Romanistik und der Anglistik/Amerikanistik trugen dazu bei, eine einseitig sprachdidaktisch und sprachwissenschaftliche Sicht auf landeskundliches Lernen zu verhindern. Situativität, Kontextualität, Aktualität und Authentizität wurden zu Schlagworten, in denen der stärkere Wirklichkeitsbezug des Sprachunterrichts und die Einheit von Verstehen und Handeln als Ziel des Fremdsprachenunterrichts zum Ausdruck kamen. Sprachbezogene Landeskunde wurde als eine implizite Landeskunde verstanden, die „im Vokabular, in der Idiomatik und in den Texten einer Sprache“ (Firges und Melenk 1982: 119) vorhanden ist.

Das in der sowjetischen Linguistik maßgeblich durch E.M. Verescagin und W.G. Kostomarow Ende der 1960er Jahre entwickelte Konzept einer *Linguolandeskunde*, von demselben auch als sprachbezogene Landeskunde bezeichnet, kann als ein Versuch angesehen werden, eine Brücke zwischen expliziter und impliziter bzw. immanenter Landeskunde zu bauen. Der linguolandeskundliche Ansatz geht davon aus, dass die national-kulturelle Semantik alle sprachlichen Ebenen durchdringt und damit auch erschließbar sein müsste. Am deutlichsten käme diese national geprägte Kultursemantik in sprachlichen Einheiten zum Ausdruck, „die unmittelbar die außersprachlichen Realitäten widerspiegeln, indem sie die Gegenstände und Erscheinungen der Umwelt begrifflich prägen und benennen. Zu diesen Einheiten gehören Wörter, stehende (oder feste) Wortfügungen und sprachliche Aphorismen“ (Bogatyrewa 1994: 99–100). Anliegen des auch von der Fremdsprachendidaktik in der DDR aufgegriffenen Konzepts war es, den Studierenden „die Bekanntschaft mit dem Land der Zielsprache, mit seinen Menschen und ihrer Kultur im Prozess der Sprachaneignung – ausgehend von der Wortbedeutung – zu vermitteln“ (Herrde und Marnette 1989: 24). Dieser Ansatz bedeutete jedoch keine linguistisch und didaktisch begründete Integration, erwies sich zudem als ideologiebetont und setzte bei der Umsetzung gesellschaftlich relevanter landeskundlicher Ziele auf vordergründig landeskundliche Materialien (Helbig 1983: 95). In der aus fremdsprachendidaktischer Perspektive geführten Auseinandersetzung mit der Linguolandeskunde kristallisierte sich in den 1980er Jahren in der DDR das „landeskundliche Prinzip“ des Fremdsprachenunterrichts heraus, das sich nicht primär an einem wissensorientierten „Landesbild“ orientierte, sondern von der kommunikativen Kompetenz der Lernenden als zentralem Lernziel ausging und auf methodische Wege zur Integration von Landeskunde und Spracherwerb hinwies (Uhlemann 1982: 157).

Sozialwissenschaftliche Ansätze beeinflussten den landeskundlichen Sprachunterricht auf der Suche nach begründeten integrativen Konzepten, in dem sie den Fremdsprachenunterricht z. B. „als Verständigung über Bedeutungen und deren historischen, gesellschaftlichen, schichtenspezifischen, gruppenspezifischen und individuellen Sinn“ (Baumgratz 1982: 182–183) ansahen. Auch die Bedeutung eines von der Semiotik beeinflussten landeskundlichen Ansatzes liegt weniger in einer methodisch praktikablen Überwindung der Trennung von sprachlichen und landeskundlichen Zielen, sondern in der Argumentation für eine auf den Grundbegriffen Syntax, Semantik und Pragmatik beruhende Dekodierungsstrategie von verbalen und nonverbalen Zeichen, die für die sprachbezogene Landeskunde nutzbar gemacht werden könnte. Dieser Ansatz galt vor allem als ein für kognitive Lernertypen geeigneter Weg, um kulturelle Missverständnisse zu vermeiden, indem kulturelle *sets* (Kleidung, Frisur, Benehmen etc.) in ihrem kulturspezifischen Zusammenschluss zu *pattern* erkennbar werden und so eine sinnstiftende „Syntax der Kultur“ aufgebaut werden könnte (Köhring und Schwerdtfeger 1976: 60).

798 Im Ergebnis der miteinander konkurrierenden und sich gegenseitig beeinflussenden
799 konzeptionellen Ansätze setzte sich für den Fremdsprachenunterricht Deutsch letztlich
800 eine integrative Richtung durch, die von Weimann und Hosch (1993) als kommunikati-
801 ver Ansatz bezeichnet wurde. Der Landeskunde wurde in einem informations- und hand-
802 lungsorientierten Fremdsprachenunterricht die Funktion zugewiesen, das „Gelingen
803 sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene“ zu
804 unterstützen (Weimann und Hosch 1993: 516).

805 In einer zweiten Phase der kommunikativen Periode, ihrer interkulturellen Akzentuie-
806 rung, wurde vor allem unter dem Einfluss von Kulturanthropologie, Linguistik und Psy-
807 chologie die auf alltagskulturellen Inhalten basierende „thematisierend informativ-inter-
808 aktive“ Landeskunde (Koreik 1995: 34) um die Sicht auf eigenkulturell geprägtes Wahr-
809 nehmen der fremden Welt und die Entwicklung entsprechender Lernstrategien ergänzt.
810 Damit wurde eine wichtige Voraussetzung zum vertieften Verständnis der sprachbezoge-
811 nen Landeskunde als ein fremdsprachendidaktisches Prinzip geschaffen.

812 Landeskundliches Lernen wurde nun selbst zum Thema und zwar als „Aneignung
813 fremder soziokultureller Bedeutungen unter den Bedingungen des gesteuerten Fremd-
814 sprachenerwerbs“ (Buttjes 1982: 146) und als Fremdverstehen über die Ausprägung von
815 Fähigkeiten zur Empathie, des Perspektivwechsels, der Einsicht in die Vielfalt der Kultu-
816 ren. Eine Folge der daraufhin immer intensiveren Verflechtung von Landeskunde und
817 Spracherwerb war eine Neubestimmung des Stellenwerts der Landeskunde als Bestand-
818 teil eines interkulturellen Lernprozesses durch den die Kultur der Zielsprache in Ause-
819 nandersetzung mit den Normen der eigenen Kultur zum Thema gemacht wird (Krumm
820 1992: 16).

821 3. Inhaltliche Aspekte

822 Wenngleich sprachbezogene Landeskunde nicht die landeskundlichen Gegenstände als
823 Ausgangspunkt der Didaktik und Methodik setzt, kann sie nicht auf mehr oder weniger
824 zufällige landeskundliche Inhalte vertrauen, welche dem präsentierten Sprachlernstoff
825 innewohnen, da dieser Automatismus die Einheit der kulturellen und sprachlichen Lern-
826 ziele gefährden, wenn nicht gar verhindern würde. Dass die für den Gegenstand der
827 Landeskunde charakteristische inhaltliche Komplexität und Weite nicht auf den Sprach-
828 unterricht übertragen werden kann, ist ebenso allgemein anerkannt wie die daraus zu
829 schließende Erkenntnis, dass der landeskundliche Stoff ausgehend von den Sprachlern-
830 zielen ausgewählt werden muss. Die bewusst auszuwählenden Inhalte werden durch das
831 jeweilige dem Fremdsprachenunterricht zugrundeliegende Konzept und dem damit kor-
832 respondierenden landeskundlichen Ansatz bestimmt. Die Inhalte stellen sich zunächst als
833 landeskundliche Themen und Texte dar, die dazu beitragen sollen, „(...) dass nicht nur
834 die Bedeutungen und Regeln der Sprache erlernt werden, sondern die Lernenden auch
835 die fremde Realität kennen lernen“ (Simon-Pelanda 2001: 931). Diese Realität manifes-
836 tiert sich nicht nur in komplexen landeskundlichen Einheiten, sondern auch in kleineren
837 textlichen sowie in syntaktischen, morphologischen und lexikalischen Phänomenen.

838 Schon wegen der Vielfalt der didaktischen Rahmenbedingungen und Sprachlernkon-
839 zepte kann es keine universell gültigen landeskundlichen Themenkataloge geben. Konse-
840 quent auf die Lernenden bezogene Inhalte einer sprachbezogenen Landeskunde erfor-

dern neben der Berücksichtigung allgemeiner Determinanten zur Themenermittlung und Stoffauswahl wie übergreifende repräsentative gesellschaftlich-politische und institutionelle Faktoren, fachwissenschaftliche und wissenschaftsintegrative Vorleistungen und fachdidaktische Konzepte den Blick auf allgemeine Sozialisation und individuelle Faktoren der Lernenden. Die unter solchen Kriterien abgeleiteten alltagskulturell-kommunikativen Themen werden auf der Basis elementarer Daseinserfahrungen wie z. B. personale Identität, Familie, Partnerschaft, Wohnen, Umwelt, Arbeiten, Bildung, Erholung, Versorgung, Mobilität, Kommunikation, Gesundheit, Normen, Werte, Zeiterfahrung etc. (Neuner 1994: 23–28) didaktisiert.

Für den interkulturell konzipierten Fremdsprachenunterricht dienen Themen und Subthemen, die auf solchen anthropologischen Grundkategorien beruhen als wichtige Orientierungen für die thematische Gestaltung eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts (Europarat 2001: 58) und sollten auch als Kriterium für die Auswahl nicht vordergründig landeskundlicher Texte und Materialien dienen.

Alltagskulturelle und kulturanthropologisch begründete Inhalte können im Unterschied zu den objektiven Themen der kognitiven Landeskunde auch nach altersspezifischen Kriterien zugeschnitten werden. Für die Phase der Adoleszenz wären solche eingegrenzten Themen beispielsweise: „Geschlechterrolle, Partnerschaft und Rivalität; Zusammenleben in Gruppen und Ablösung von Autoritäten; Zukunftsperspektiven als individueller Lebensentwurf und als kollektive Lebensbedrohung“ (Buttjes 1989: 87). Die institutionelle Vorgabe von Inhalten durch thematische Orientierungen bedarf eines lernerspezifischen Transfers, welche die aktive Beteiligung der Lernenden einschließt. Zu den wichtigen Inhalten der sprachbezogenen Landeskunde gehört schließlich auch die Sprache selbst als Ausdruck der soziokulturellen Vielfalt des deutschsprachigen Raums.

4. Methodische Aspekte

Es gibt für die sprachbezogene Landeskunde keine spezifischen von den allgemeinen Methoden des Fremdsprachenunterrichts unabhängigen Methoden. Für den integrativen Fremdsprachenunterricht kann generell geltend gemacht werden, dass modernes landeskundliches Lernen „auf die Kombination von (kognitivem) Wissenserwerb, dem Erfassen von (affektiven) Steuerungsmechanismen und den Regeln (operativen) Handelns“ zielt (Hackl, Langner und Simon-Pelanda 1998: 103). Letztlich vollzieht sich der integrative Spracherwerb über Texte, die als Lerntexte mit landeskundlicher Thematik oder als explizit landeskundliche Verstehenstexte Äußerungsanlass sind oder landeskundliches Wissen vermitteln (Storch 1999: 157). Nach Penning (1995: 632) können explizit landeskundliche Texte und Materialien in informationsbetonte und meinungsbetonte Texte unterschieden werden.

Hierbei handelt es sich um authentische Texte und Materialien, welche sich besonders für die Realisierung der landeskundlichen Seite des Lernens eignen. Für diesen Typ von Texten gibt es spezifische Erschließungsstrategien zur Informationsentnahme, wie sie etwa von Delmas und Wendt entwickelt worden sind (Bettermann 2001: 1259) oder komplexe integrative Verfahren wie z. B. das von Zeuner (2008: 75) dargestellte Modell zur integrativen Didaktisierung landeskundlicher Texte. Auch für das Verstehen literarischer Texte sind spezifische sprachlich-landeskundliche Strategien, z. B. auf der Sprach- und Stilebene, erforderlich (Ehlers 1998: 433).

885 Bestimmte Strategien und Techniken eignen sich besonders für einen landeskundlich
886 orientierten Sprachunterricht, der es den Lernenden ermöglicht, die in das Sprachmate-
887 rial inkorporierten landeskundlichen Inhalte zu erkennen und zu verstehen. Dazu gehö-
888 ren u. a. Strategien und Techniken der konfrontativen Bedeutungsermittlung in der
889 Wortschatzarbeit. Hierbei wird die Semantisierung nicht isoliert sprachanalytisch durch-
890 geführt, sondern als integrativer Lernprozess organisiert, in dessen Ergebnis landeskund-
891 liche Komponenten von Einzelbedeutungen und Bedeutungsbeziehungen erschlossen
892 werden können (Müller 1994: 63). Im Hinblick auf den Umgang mit kulturspezifischen
893 Texten im fortgeschrittenen Niveau bietet sich der kulturtheoretische Ansatz „kulturelle
894 Deutungsmuster“ an, der kulturelles Lernen an den Kategorien Raum, Zeit, Identität
895 und Wertorientierungen festmacht (Altmayer 2006: 50–56).

896 Die sprachbezogene Landeskunde wird in der Unterrichtspraxis auch mit expliziter
897 Landeskunde und kontextualen Verfahren verbunden, die zum Verstehen der zentralen
898 Lerngegenstände beitragen. Verstehen entsteht allerdings nicht allein über die Ebenen
899 Lexik, Wortbildung, Syntax und Textstruktur, sondern bedarf auch des Einbeziehens von
900 Kontextwissen in engerem und weiterem Sinne als landeskundliches Hintergrundwissen
901 (Lüger 1991: 32). Daher kommen auch solche Strategien, Techniken und Verfahren in
902 Betracht, die insbesondere der Sprachanwendung dienen, wie z. B. die Suchfragen-Strate-
903 gie (Müller 1994: 82–83).

904 Die Arbeit mit landeskundlicher Lexik fokussiert auf den Umgang mit kulturellen
905 Schlüsselwörtern und -wendungen, in denen kulturelle Inhalte amalgamiert sind. Die
906 Kenntnis solcher kulturell angereicherter Begriffe hilft den Lernenden, komplexe Zusam-
907 menhänge herzustellen und den kulturellen Dialog erfolgreicher zu gestalten. Ausgangs-
908 punkt für die Identifizierung von Schlüsselwörtern können kommunikative Kategorien
909 sein, die von thematischen Bereichen (z. B. Öffentlich) ausgehen, als Subthemen kategori-
910 siert und schließlich in Texten präsentiert werden (Europarat 2001: 54–58), welche kul-
911 turspezifischen Wortschatz enthalten (Glabionat u. a. 2005: 216–226). Schlüsselwörter
912 haben in der Regel längerfristigen Bestand, können aber durch aktuelle Verständigungs-
913 wörter konkretisiert oder variiert werden (z. B. *Arbeitslosengeld – Hartz IV; Kinder-
914 geld – Kindergeldsünder; Finanzkrise – Rettungspaket*).

915 Wie komplex landeskundliche Spracharbeit sein kann, zeigt sich am Beispiel der Ar-
916 beit mit idiomatischen Wendungen, Sprichwörtern, Redensarten, Parolen und Losungen,
917 die meist einer historischen und aktuellen Bedeutungs- und Gebrauchsperspektive bedür-
918 fen. Ihr Ziel ist jedoch nicht der Aufbau komplexen Wissens, sondern die Ermöglichung
919 von Einsichten in die Weite, Vielfalt und Einzigartigkeit der Welt.

920 Die Schlüsselphänomene können in Texten und Materialien identifiziert werden, wel-
921 che sich darauf beziehen, wie Leute wohnen, sich erholen, kontaktieren, am gesellschaft-
922 lichen Leben partizipieren, sich versorgen, arbeiten, sich bilden und vergnügen, wovon
923 Leute träumen, wovor sie Angst haben usw. (Weimann und Hosch 1993: 515). Die Spra-
924 che wird in dieser Sichtweise konsequent in ihrer Kontaktfunktion und in ihren Impulsen
925 zur Identitätsfindung gesehen. Handlungs- und Verhaltensweisen werden als Erweiterung
926 landeskundlicher Inhalte verstanden. Um sprachlich und nonverbal ausgedrückte Ver-
927 haltensweisen in interkulturellen Begegnungssituationen geht es auch im von Heringer
928 generalisierten *Rich Point-Konzept* Michael Agars, gekennzeichnet durch sogenannte
929 „heiße Stellen“ (*Hotspots*) wie z. B. „Ja und Nein sagen“ und kulturspezifisch angerei-
930 cherte „heiße Wörter“ (*Hotwords*) wie z. B. „Schmäh“ und „Heimat“ (Heringer 2004:
931 162–175). Derartige konzeptionelle Ansätze können als sprachlich-kulturelles Erklä-

rungs- und Verstehensmuster für den Lernprozess adaptiert und angewendet werden. 932
 Ansätze für einen integrativen Fremdsprachenunterricht bietet auch die Kulturemtheorie 933
 an, welche „das Zusammenwirken von informationstragenden Einheiten in der zwischen- 934
 menschlichen Kommunikation“ in Kulturemen wie z. B. „Begrüßen“ verdeutlicht und 935
 analysiert. (Oksaar 2003: 38–39). 936

Eine wichtige Lernunterstützung ist der Einsatz landeskundlich relevanter Bilder (Fo- 937
 tos von Kulturlandschaften und Personen, Kunstbilder, Landkarten, Schaubilder etc.). 938
 Diese dienen nicht nur der Illustration von Texten oder der reinen landeskundlichen 939
 Information. Sie können beispielsweise zu bestimmten landeskundlichen Themen als mo- 940
 tivierender Sprech- und Schreibanlass eingesetzt werden (Macaire und Hosch 1996: 75– 941
 98), aber ihre eigentliche Bedeutung für eine sprachbezogene Landeskunde liegt wohl in 942
 der Sensibilisierung für subjektive und verschiedene, oft überraschende Sichtweisen auf 943
 die eigene und fremde Kultur, aber auch in der bildhaften Unterstützung für die Erklä- 944
 rung schwer erschließbarer sprachgebundener „bildhafter“ Sachverhalte oder Symbol- 945
 wörter. 946

Eine besondere Rolle bei der Gestaltung eines Fremdsprachenunterrichts, in dem kul- 947
 turelles Lernen und Sprachlernen sinnvoll miteinander verbunden werden und zwar nicht 948
 nur als Wahrnehmungsschulung, sondern auch als Verbindungsmöglichkeit von sprachli- 949
 chem und inhaltlichem Lernen über authentische Kommunikationsanlässe kommt dem 950
 Einsatz von Musik- und Bildkunst zu (Badstübner-Kizik 2007: 28). In der Bildhaftigkeit 951
 von Sprache und der Sprachlichkeit von Bildern sowie der Musikalität von Sprache und 952
 der Sprache der Musik, überhaupt im Zusammenspiel der wichtigsten Formen menschi- 953
 cher Kommunikation liegen noch zu erschließende Potenzen für einen ganzheitlichen 954
 Prozess des Spracherwerbs. 955

5. Literatur in Auswahl 956

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht 957
 1990 *Fremdsprache Deutsch* 3: 306–308. 958
 Altmayer, Claus 959
 2004 *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als 960
 Fremdsprache*. München: Iudicium. 961
 Altmayer, Claus 962
 2006 ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transfor- 963
 mation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 44–59. 964
 Apelt, Walter 965
 1991 *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer 966
 Sicht*. Berlin: Volk und Wissen. 967
 Badstübner-Kizik, Camilla 968
 2007 *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang. 969
 Baumgratz, Gisela 970
 1982 Die Funktion der Landeskunde im Französischunterricht. Ergebnisse des Arbeitskreises 971
 „Landeskunde“ im Projekt „Frankreichkunde im Französischunterricht“ des Deutsch- 972
 Französischen Instituts Ludwigsburg. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29(2): 973
 178–183. 974
 Bettermann, Rainer 975
 2001 Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen. In: Gerhard 976
 Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdspra-* 977

- 978 *che. Ein internationales Handbuch*, 1253–1262. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und
979 Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1–2) Berlin/New York: de Gruyter.
- 980 Bogatyrewa Nina
981 1994 Textstruktur aus linguolandeskundlicher Sicht. In: Gerhard Neuner (Hg.), *Fremde Welt*
982 *und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunter-*
983 *richt*, 99–108. Kassel: Universität Gesamtschule.
- 984 Briesemeister, Dietrich
985 1976 Landeskunde-Kulturkunde-Auslandskunde. Historischer Rückblick und terminologi-
986 scher Überblick. In: Horst Weber (Hg.), *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur*
987 *und Kommunikation als didaktisches Konzept*, 159–182. München: Kösel.
- 988 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
989 2009 Inhalte und Ablauf eines Integrationskurses. Zugriff unter: [http://www.integration-in-](http://www.integration-in-deutschland.de)
990 [deutschland.de](http://www.integration-in-deutschland.de) (28. 09. 2009).
- 991 Buttjes, Dieter
992 1982 Medien und Landeskunde. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29(2): 144–155.
- 993 Buttjes, Dieter
994 1989 Lernziel Kulturkompetenz. In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.), *Englisch-*
995 *unterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, 68–
996 101. Tübingen: Francke.
- 997 Christ, Herbert
998 1979 Landeskunde im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. In: Winfried Kleine (Hg.), *Per-*
999 *spektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, ●–●. Frank-
1000 furt a. M.: Diesterweg.
- 1001 Europarat
1002 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin
1003 etc.: Langenscheidt.
- 1004 Ehlers, Swantje
1005 1998 Landeskunde und Literatur. In: Lothar Bredella und Werner Delanoy (Hg.), *Interkultu-*
1006 *reller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*, 418–431. Tü-
1007 bingen: Narr.
- 1008 Firges, Jean und Hartmut Melenk
1009 1982 Landeskunde als Alltagswissen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29(2): 115–123.
- 1010 Glabionat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz und Lukas Wertenschlag
1011 2005 *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- 1012 Gnutzmann, Claus und Frank G. Königs
1013 2006 ‚A long and winding road ...‘ – Von der ‚Landeskunde‘ zur interkulturellen Sprachdidak-
1014 tik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 3–27.
- 1015 Hackl, Wolfgang, Michael Langner und Hans Simon-Pelanda
1016 1997 Integrierende Landeskunde – ein gar nicht so neuer Begriff. *Theorie und Praxis. Österrei-*
1017 *chische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Serie A/Jahrbuch 1: 17–34.
- 1018 Hackl, Wolfgang, Michael Langner und Hans Simon-Pelanda
1019 1998 Landeskundliches Lernen. *Fremdsprache Deutsch* 18: 5–12.
- 1020 Helbig, Gerhard
1021 1983 Landeskunde, Sprache, Sprachunterricht und Sprachwissenschaft. *Deutsch als Fremdspra-*
1022 *che* 20(2): 87–92.
- 1023 Helbig, Gerhard
1024 1986 Linguistische Aspekte der Landeskunde (LK) im Fremdsprachenunterricht (FU). In: Ger-
1025 hard Wazel (Hg.), *Das landeskundliche Prinzip im Sprachunterricht bei tschechischen und*
1026 *slowakischen Germanistikstudenten*, 44–54. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- 1027 Heringer, Hans Jürgen
1028 2004 *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen/Basel: Francke.

- Herrde, Dietrich und Hans Marnette (Hg.) 1029
 1989 *Landeskunde. Überlegungen zur Theorie und Methode*. Potsdam: Pädagogische Hochschule. 1030
 1031
- Knapp-Potthoff, Annelie 1032
 1997 Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Annelie Knapp-Potthoff und Martina Liedke (Hg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, 181–205. München: Iudicium. 1033
 1034
 1035
- Köhring, Klaus Heinrich und Inge Christine Schwerdtfeger 1036
 1976 Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt. *Linguistik und Didaktik* 25(7): 55–80. 1037
 1038
- Koreik, Uwe 1039
 1995 *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider. 1040
 1041
- Krumm, Hans-Jürgen 1042
 1992 Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch* 6: 16–20. 1043
 1044
- Krumm, Hans-Jürgen 1045
 1999 Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Hans Barkowski und Armin Wolff (Hg.), *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache – Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*, 31–61. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. 1046
 1047
 1048
 1049
 1050
- Lüger, Heinz-Helmut 1051
 1991 Landeskunde – Aspekte eines problematischen Begriffs. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI* 22: 4–37. 1052
 1053
- Macaire, Dominique und Wolfram Hosch 1054
 1996 *Bilder in der Landeskunde*. Berlin etc.: Langenscheidt. 1055
- Müller, Bernd-Dietrich 1056
 1994 *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin etc.: Langenscheidt. 1057
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich 1058
 2001 Interkulturelle Landeskunde. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1230–1234. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1–2) Berlin/New York: de Gruyter. 1059
 1060
 1061
 1062
- Neuner, Gerhard 1063
 1994 Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Unterricht. In: Gerhard Neuner (Hg.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht*, 14–39. Kassel: Universität Gesamtschule. 1064
 1065
 1066
 1067
- Neuner, Gerhard und Hans Hunfeld 1068
 1993 *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Berlin etc.: Langenscheidt. 1069
- Oksaar, Els 1070
 2003 *Zweitsprachenerwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer. 1071
 1072
- Pauldrach, Andreas 1073
 1992 Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch* 6: 4–15. 1074
 1075
- Penning, Dieter 1076
 1995 Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? *Info DaF* 22(6): 626–640. 1077
 1078
- Simon-Pelanda, Hans 1079
 2001 Landeskundliches Lernen und Lehren. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1080
 1081

- 1082 931–942. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd.
1083 19.1–2) Berlin/New York: de Gruyter.
- 1084 Storch, Günther
1085 1999 *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unter-*
1086 *richtsgestaltung.* München: Fink.
- 1087 Uhlemann, Horst
1088 1982 Die Landeskunde und ihr Ort in einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts (2). *Deutsch*
1089 *als Fremdsprache* 19(3): 153–159.
- 1090 Volkmann, Laurenz
1091 2002 Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Laurenz Volkmann, Klaus
1092 Stiersdorfer und Wolfgang Gehring (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz*, 11-47. Tübingen:
1093 Narr.
- 1094 Weimann, Gunther und Wolfram Hosch
1095 1993 Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. *Info DaF*
1096 20(5): 514–523.
- 1097 Zeuner, Ulrich
1098 2008 *Landeskunde und interkulturelles Lernen.* Dresden: Technische Universität. Zugriff unter:
1099 <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm> (09. 01. 2009).
- 1100 *Rainer Bettermann, Jena (Deutschland)*

1101 162. Informationsbezogene Landeskunde

- 1102 1. Einleitung/Vorbemerkung
1103 2. Historische Entwicklung
1104 3. Landeskunde in der DDR
1105 4. Landeskunde in der kommunikativen Wende
1106 5. ABCD-Thesen
1107 6. Lernort
1108 7. Wissenschaftliche Fundierung und Kulturwissenschaft
1109 8. Informationskompetenz als Medienkompetenz
1110 9. Literatur in Auswahl

1111 1. Einleitung/Vorbemerkung

1112 Ein Blick in die Geschichte des DaF-/DaZ-Unterrichts bestätigt, dass der Landeskunde
1113 im Kontext unterschiedlichster Leitvorstellungen zwar sehr verschiedenartige Aufgaben
1114 zugeschrieben worden sind, die Notwendigkeit von Information und kognitivem Wissen
1115 stand und steht jedoch durchwegs außer Zweifel. Selbst die Reduktion auf ein praktisch-
1116 instrumentelles Verständnis des Sprachunterrichts kann auf die kulturelle Einbettung der
1117 Sprache nicht ganz verzichten, erst recht muss bei der expliziten Verschränkung von
1118 Sprach- und Kulturvermittlung oder in Hinblick auf allgemeine Bildungsziele reflektiert
1119 werden, was aus der/den zu vermittelnde(n) Realität(en) unter welchen Gesichtspunkten