

Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge¹

Hans-Joachim Althaus

Vorträge und Aufsätze über Landeskunde haben einen fast schon rituellen Beginn: Man klagt über den desolaten Zustand des Faches, betont, es sei ein »Un-Fach« (Schmidt 1977: 25; Picht 1980: 85ff.), das »Monster von Loch Ness« (Picht 1995: 66), eine »unendliche Geschichte« (Pauldrach 1992), »horror totius« und »horror vacui« zugleich (Krusche 1989: 14), es führe ein Aschenputteldasein, man diskutiert dann das Namensproblem: Landes-, Leute-, Kulturkunde, adelt es mit Landes- oder Kulturwissenschaften, adaptiert *german studies* oder *civilisation allemande* als Deutschlandstudien², stellt die mangelnde institutionelle Verankerung im Gesamtbereich Deutsch als Fremdsprache fest, fragt nach Sinn und Qualität einzelner Bezugswissenschaften, um zum Schluß zu kommen, es müsse noch viel geschehen.

Alles hat noch immer sein Recht, aber hier soll erst gar nicht damit begonnen

werden. Mein Blick richtet sich zunächst darauf, was im Un-Fach Landeskunde zwischenzeitlich alles geleistet wurde. Mein Blick ist also retrospektiv, indem eine grobe Bilanz gezogen werden soll, er richtet sich dann in die Zukunft, indem gefragt werden soll, was denn konkret zu tun ist. Ganz gegen das Ritual – Versuch einer positiven Bilanz also.

Ungefähr zwanzig Jahre sind vergangen, seit die letzte Grundsatzdebatte über den Stellenwert von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht die Gemüter vielleicht nicht erhitze, aber doch nachhaltig beschäftigte. Die Positionen sind bekannt: Die Verortung der Landeskunde als sogenannte »Kontextwissenschaft« (Schmidt 1977), als sozialkundliche, kunstgeschichtliche, geographische Garnierung von Spracherwerb wurde rasch ad acta gelegt, jedenfalls in der deutschen Diskussion.³ An ihre Stelle trat eine Kultur- und Landeskunde, deren Zentrum die Vermittlung kulturellen Wissens und

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Vortrag, der im Rahmen der 26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena gehalten wurde. Die Tagung fand vom 3.–5. Juni 1998 statt. Der Beitrag erscheint auch in dem Sammelband zur Jahrestagung in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache« Band 52.

2 Zum Namensproblem des Faches vgl. u. a.: Rolf Ehnert; Gerhard Wazel: »5. Landeskunde«. In: Gert Henrici; Claudia Riemer (Hrsg.) mit Arbeitsgruppe Bielefeld, Jena: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Bd. 2 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 3). Baltmannsweiler 1994, 273–281; hier 273.

3 Ganz anders sieht dies in den mittelosteuropäischen Ländern bzw. in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion aus, wo Fakten- und Realienkunde bis heute vielerorts als Vermittlungsideal angesehen wird.

kultureller Handlungskompetenz ist. In den vergangenen zwanzig Jahren hat sich ein Minimalkonsens herausgebildet, der in all seiner Problematik auch Eingang gefunden hat in Einführungswerke zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Zwei Verweise mögen dies paradigmatisch belegen:

Gertraude Heyd (1991: 47) geht davon aus, daß sich sprachliche Kommunikation unter »ganz bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen« vollzieht. Sprache als Kommunikationsmittel könne nicht »ohne Bezug zu der Gesellschaft, in der die Sprecher dieser Sprache leben, vermittelt und erlernt werden«. Informationen über die natürlichen Bedingungen – vermutlich also Geographie –, das Leben der Bewohner eines Landes – also eine Art Soziologie –, seine politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Gegebenheiten und Entwicklungen bestimmen die zu vermittelnden Themen, das Wissen der Landeskunde.

Daraus ergibt sich für Heyd folgende Kurzdefinition:

»Landeskunde will u. a.

- Kenntnisse vermitteln,
 - a) die der Lerner benötigt, um die fremde Sprache als Kommunikationsmittel angemessen verwenden zu können und sich im fremden Land zu behaupten,
 - b) die ihm erlauben, das fremde Land und seine Bewohner besser zu verstehen und sich mit dessen Gegebenheiten und Entwicklungen besser auseinanderzusetzen;
- sie will auch mit dem Verständnis des fremden Landes und seiner Bewohner die Motivation des Lerners zum Erwerb der Fremdsprache stärken.« (Heyd 1991: 47)

Landeskunde ist somit ein untrennbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Sie wird hier zugleich ausgeweitet und eingeschränkt. Indem sie all das zu vermitteln hat, was zu einer gelingenden Kommunikation nötig ist, bezieht sie sich

auf die potentielle Totalität kulturellen Wissens und kultureller Kompetenz. Indem sie ausschließlich kommunikativen Zielen und einem besseren Spracherwerb dient, wird sie verengt, außersprachliche Lerninteressen von Fremdsprachenlernern, insbesondere fortgeschrittenen, bleiben ausgeblendet.

Ein zweiter, diesen Konsens repräsentierender Beleg stammt aus Dietmar Röslers Überblick zu *Deutsch als Fremdsprache* (1994). Hier wird Landeskunde zur »Kultur- und Landeskunde« ausgeweitet und einem Großkapitel »Deutsche Sprache und Kultur« subsumiert. »Da Sprache nicht ohne Inhalte gelernt werden kann, ist jeder FU von Anfang an zugleich auch Kultur- und Landeskunde. Das ist unstrittig« (Rösler 1994: 64).

Diese Formulierung läßt schon erwarten, daß der Minimalkonsens nicht nur bei Rösler dann wieder in Frage gestellt wird. Umstritten und ebenso problematisch ist, welcher Kulturbegriff denn nun diesem weiten Landeskundekonzept zu Grunde gelegt werden soll. Berufen sich die meisten Autoren und Autorinnen sehr äußerlich auf einen Aufsatz von Hermann Bausinger aus dem Jahr 1975, in dem einerseits auf die deutsche Spaltung von Zivilisation und Kultur hingewiesen, andererseits ein weiter Kulturbegriff begründet wurde, so gerät diese im Fach nie eigenständig weiterdiskutierte Begriffsbildung Anfang der 90er Jahre unter Druck. Die aus der Kulturwissenschaft entlehnte Formulierungskrücke »weiter Kulturbegriff« wird zunächst auf die in ihr neben anderen auch enthaltene Alltagsdimension verkürzt und später ohne genauere Begründung in einen endgültig konturlosen »offenen Kulturbegriff« umgewandelt. In den 25 Thesen des Beirats Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1991) heißt es dazu:

»Ein ›erweiterter Kulturbegriff‹, der seine Grenzen nicht kennt und keinerlei Korrektiv gegen Beliebbarkeit enthält, ist als Grundlage der auswärtigen Kulturpolitik nicht geeignet. An seine Stelle sollte ein ›offener Kulturbegriff‹ treten, der ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert ist.«

Der Antagonismus Kultur/Zivilisation sei aufzulösen, was nichts anderes heißt als zu postulieren, eine wenigstens 200jährige (deutsche) geistesgeschichtliche Denktradition müsse aus der Welt geschafft werden. Viel bedenklicher aber als der Wechsel vom Adjektiv »weit« bzw. »erweitert« zum Adjektiv »offen« ist, daß der wissenschaftlich zu begründende Kulturbegriff de facto explizit kurzfristigen politischen Interessen, der aktuellen und krisenzeichnenden auswärtigen Kulturpolitik nämlich, untergeordnet wird. Da hilft auch nicht, daß das zu vermittelnde Deutschlandbild, das ja auch eine Domäne der Landeskunde und nicht nur der auswärtigen Kulturpolitik ist, gleichzeitig von solchen Eingriffen freigehalten werden soll.

Der Bruch mit einer der Grundlagen der neuen Landeskunde wurde dann spätestens im letzten Jahr zementiert, als Sprachvermittlung in eine polemische Opposition zwischen Heine, Goethe, Nietzsche einerseits und Mülltrennung, Umweltschutz und Alltagsleben andererseits eingesperrt wurde. Auch wenn die Proteste gegen die Äußerungen von Joachim Sartorius laut waren, die Korrektur eines ›weiten‹ Kulturbegriffs zeigt Wirkung.¹

Dabei wäre eine genauere Bestimmung dessen, was denn nun aus kulturwissenschaftlicher, ethnologischer, literatur-

und sprachwissenschaftlicher Sicht jeweils unter Kultur zu verstehen sei, dringend geboten. Die Trivialisierung eines ›weiten‹ Kulturbegriffs durch seine Reduktion auf Alltag, Grußrituale und Familienleben bietet in der Tat Anlaß zur Kritik, eine Restitution eines bildungsbürgerlichen Kulturbegriffs aus dem 19. Jahrhundert, wonach Deutschland mit seinen Erfolgen im Bereich Wahres, Gutes und Schönes zu glänzen habe, also ein enger Kulturbegriff, kann nicht das Ziel sein. Die Hinwendung zu einem allein ästhetisch, ethisch und – was immer das heißen mag – historisch begründeten Kulturbegriff wird nachhaltige Auswirkungen auf landeskundliche Konzepte haben, indem sie den Abschied von einer Totalität, wie sie dem weiten Kulturbegriff eigen ist, proklamiert und Kultur wieder auf Repräsentatives reduziert.

Dennoch! Die Erkenntnis, daß Sprache und Kultur nicht trennbar sind, daß Kultur mehr als Nietzsche, Heine, Goethe und Co. ist, das hat ja nicht nur die Sprachwissenschaft und die Sprachvermittlung etwa im Sinne einer konfrontativen Semantik, einer Etablierung zunächst kommunikativer, später interkultureller Lernziele, einer Pragmalinguistik etc. beeinflußt, ohne sie ist auch die neue Landeskunde eben nicht zu denken. Und hier hat sich viel getan, nicht nur in dem latenten Überhang theoretischer Konzepte gegenüber praktischen Unterrichtsmodellen, es gibt kaum noch ein gängiges Sprachlehrbuch für Deutsch als Fremdsprache, das nicht wenigstens einige Elemente eines neuen Landeskundekonzepts aufgenommen hätte. Daneben sind selbständige landeskundliche Programme wie etwa die »er-

1 Vgl. hierzu das Interview in *Die Zeit* vom 6.12.1996 mit Joachim Sartorius, in dem er eine »Neuakzentuierung« des erweiterten Kulturbegriffs betont, ihn aber gleichzeitig als »überlebt« bezeichnet und die Sprachvermittlung deutlicher an literarische Texte gebunden sehen will.

lebte Landeskunde« oder das DACH-Konzept¹ entstanden.

Sowohl neuere, spezifisch landeskundliche Lehrmaterialien bzw. Lehrwerke² als auch die Mehrzahl neuerer Sprachlehrwerke sind bemüht, das kulturelle und sachliche Wissen über die deutsche bzw. deutschsprachige Gesellschaft in die Sprachvermittlung zu integrieren. Landeskunde als bloßes Kontextwissen, als abgetrennter »Realiensalat«, wie das Ernst Robert Curtius³ vor langem schon polemisch charakterisiert hat, ist weitgehend passé, auch wenn Verlagsprogramme und Inter-Nationales-Kataloge noch einige Zeit Reservate für »transparente Landeskunden« und »Deutschland interessant und aktuell« bleiben. Die von verschiedenen Seiten geforderte Integration von Sprach- und Kulturlernen ist auf gutem Wege, sie kann zu den Standards des Fachs gezählt werden.

Ähnlich, wenngleich eher begrenzt auf theoretische Ansätze, sieht es mit einem weiteren Grundprinzip aus: Die bewußte *Kontrastierung* kultureller Phänomene kann ebenfalls als allgemeinverbindlich angesehen werden, sie ist in den globalen Lehrwerken jedoch logischerweise nicht zu verwirklichen. Die Tendenz zu spezifischeren regional ausgerichteten Lehrwerken läßt jedoch erwarten, daß Kulturkon-

trastivität stärker berücksichtigt wird. *Typisch deutsch?* oder *Spielarten* als Landeskundelehrwerke für Fortgeschrittene sind im wesentlichen schon kontrastiv angelegt.

Thematisch hat sich die Landeskunde auf den Schwerpunkt »Kultur« hinbewegt, Alltag vor allem, aber auch anthropologische Fragestellungen, Mentalität, Rituale, in Ansätzen Gesellschaftsgeschichte haben ältere, »härtere« landeskundliche Themen weitgehend abgelöst. Dies ist zum einen sicher ein Reflex der Kulturalisierung sozialer Phänomene, wie sie in Individualisierungs-, Milieu- oder Lebensstilkonzepten der Soziologie gleichfalls zu beobachten sind, sie sind aber auch durch das Postulat verstärkt worden, wonach Landeskunde vor allem dem interkulturellen Lernen dienen solle.

Die 1994 von Gerhard Neuner zusammengestellte Themenliste »Elementare Daseinserfahrungen als anthropologische Grundkategorien« (vgl. Neuner 1994: 23) erscheint zwar immer noch etwas idealtypisch, ein größerer Teil davon hat jedoch längst Eingang in Lehrwerke und Prüfungsthemen gefunden: Geburt und Tod, Familienleben, Verwandtschaftsbeziehungen, Sozialordnung und Gesellschaftsaufbau, Liebe, Freundschaft, Partnerbeziehungen, Wohnen,

1 Hierzu u. a.: Wolfgang Hackl; Simon-Pelanda: »D-A-CH. Zur Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder«. In: Neuner, Gerhard unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation* (Kasseler Werkstattbericht zur Didaktik »Deutsch als Zweit- und Fremdsprache« 3). Kassel 1994, 133–140.

2 Vgl. hierzu u. a.: Heinke Behal-Thomsen, Angelika Lundquist-Mog, Paul Mog: *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin u. a. 1993; Angelika Lundquist-Mog: *Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde*. München 1996; Inter Nationes: *Von Aachen bis Zwickau. Jugendliche vor dem Mikro* (vor allem in der CD-ROM-Version); Gertraude Heyd: *Kulturbegegnung durch Sprachlernen. Ein studienbegleitender Kurs*. Wiesbaden 1995.

3 Zitiert nach Robert Picht: »Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation«. In: Rolf Ehnert; Hartmut Schröder (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern* (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 26). 2. korrigierte Aufl. Frankfurt/M. u. a.: 1994, 331–344; hier: 331.

Umwelt, Bildung, Freizeit, Kommunikation etc.; vor allem die alltagsnahen Themen finden sich in unterschiedlicher Akzentuierung fast durchgängig. Ausgeblendet bleiben jedoch bedeutende Themenkomplexe, die vorschnell einer konventionellen Landes-, sprich Realkunde zugewiesen wurden: Geschichte, Politik, Kunst, Religion, Geographie.

Vollzogen wurde auch, wenngleich es starke Gegenbewegungen zu geben scheint, eine Abkehr von einer rein *national*kulturellen Landeskunde Deutschlands. Länderübergreifende Konzeptionen wie das DACH-Projekt tun sich nach wie vor schwer, sowohl prinzipiell als auch praktisch. Die eher formalistische Einbeziehung der deutschsprachigen Länder und des DACH-Konzepts etwa in *Stufen international* oder in *Themen neu*, zeigt seine Grenzen¹: Das Problem der landeskundlichen Kompetenz von Sprachvermittlern wird durch eine Ausweitung auf drei oder vier Länder nicht geringer. Etwas ketzerisch formuliert: In den bisherigen praktischen Umsetzungen bedienen länderübergreifende Konzepte eher Verlagsinteressen, die dadurch in Österreich oder der Schweiz bessere Werbeargumente erhalten. Das DACH-Konzept darf jedoch mit solchen Argumenten nicht vom Tisch gewischt werden, steckt doch darin der produktive Ansatz, nationalkulturelle Fixierungen und Neustereotypisierungen durch Regionalisierung und Vergleich zu vermeiden.

Um die Liste der landeskundlichen Entwicklung voll zu machen, soll noch auf einen weiteren, wenngleich schmalen Be-

reich verwiesen werden. *Interdisziplinarität* bei der wissenschaftlichen Aufarbeitung landeskundlicher Themen und bei der Erstellung von Lehrwerken hat zwar längst die verzweifelste Suche nach der geeignetsten Bezugswissenschaft abgelöst, sie scheint jedoch bislang nur in Ausnahmefällen verwirklicht. Interdisziplinäre Zusammenarbeit ist vielleicht bei der Erstellung von Lehrwerken für den Unterricht nicht unbedingt erforderlich. Wichtig scheint sie jedoch in einem weitgehend brachliegenden mittleren Bereich zwischen Lehrmaterial und wissenschaftlicher Literatur. Ein großer Teil ausländischer Deutschlehrer und Deutschstudierender hat aus ökonomischen und sprachlichen Gründen nur begrenzten Zugang zu wissenschaftlicher Literatur, die dann über große Transmissionen in landeskundliche Lehrmaterialien verwandelt werden müsste. Hier fehlen grundlegende interdisziplinäre, regionen- oder länder-spezifische, verständlich dargestellte Überblicke über Kultur, Gesellschaft, Geschichte, Politik etc. Interdisziplinarität ist wohl am ehesten ein Schlagwort geblieben. Nicht nur, aber vielleicht auch, weil sie teuer und mühevoll ist.

Fassen wir fürs erste zusammen: Zwanzig Jahre nach dem Wechsel von der Landeskunde als Kontextwissen zu einer kommunikativen und später interkulturellen Zielen dienenden Teildisziplin von Deutsch als Fremdsprache haben sich wenigstens fünf Prinzipien in einem Grundkonsens verfestigt:

1. Integration von Sprach- und Kulturlernen hat sich im Rahmen eines auf inter-

1 Zwar finden sich hier neben den dominanten deutschen (wie im übrigen auch schon im Lehrwerk *Sprachkurs Deutsch*) jeweils mehr oder weniger regelmäßige Thematisierungen österreichischer oder schweizer Städte, Landschaften, Themen. Die entscheidenden Sprachdifferenzen, lexikalisch oder grammatisch – Wortschatz abseits von regionalspezifischen Grußformen, Artikel, Perfektbildung mit »sein« statt »haben«, Stellung der Modalverben im Nebensatz usw. – all dies bleibt unter der Hegemonie der hochdeutschen Schriftsprache.

- kulturelle Kommunikation und Handlungskompetenz zielenden Fremdsprachenunterrichts als ein Grundprinzip herauskristallisiert, das am wenigsten umstritten ist.
2. Aus der Forderung, Selbst- und Fremdbilder bzw. Stereotypisierungen zu reflektieren, und aus der Überlegung, daß in unterschiedlichen Regionen sehr unterschiedliche thematische Interessen, Lern- und Lehrtraditionen existieren, hat sich die Kontrastierung landeskundlicher, kultureller Gegenstände entwickelt. Sie kann im Zuge einer Regionalisierung von Lehrwerken stärker berücksichtigt werden als in den bislang dominierenden globalen Unterrichtsbüchern. In einigen länderspezifischen Unterrichtswerken oder spezifisch landeskundlichen Lehrbüchern findet sich dieses Prinzip der Kontrastierung bereits.
 3. Für die grundlegende Erarbeitung landeskundlicher Themen kann es keine einzelne Leitwissenschaft geben. Sie muß interdisziplinär erfolgen, es muß vermehrt die Kompetenz der entsprechenden Fachwissenschaften einbezogen werden, oder, wie das Uwe Koreik (1995: 191) vorgeschlagen hat, die »Doppelkompetenz« von Wissenschaftlern genutzt werden, die sowohl eine Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache als auch in einer historischen, sozial- oder kulturwissenschaftlichen Disziplin haben. Interdisziplinarität ist bislang nur bedingt verwirklicht, wie überhaupt eine stärker fachwissenschaftliche Beratung bei der Einbeziehung landeskundlicher Gegenstände in Lehrbücher zu wünschen wäre.¹
 4. Der sinnvolle Abschied von einem Themenkanon hat zu einer Neufassung landeskundlicher Themenkomplexe geführt, in deren Mittelpunkt kulturell-gesellschaftliche Fragestellungen stehen, die in der Regel auf inter- oder transkulturelle Handlungskompetenz zielen und in enger Verbindung mit der Sprachvermittlung stehen. Zu kritisieren ist die tendenzielle Vernachlässigung des kunsthistorischen, geographischen, politischen, ökonomischen und historischen Basis- und Fachwissens. Es findet sich jedoch eine reichhaltige Einbeziehung literarischer Texte in den Landeskundeunterricht, was vermutlich mit der speziellen Kompetenz von DaF-Lehrenden zu tun hat. Die geforderte Einbettung ansonsten alltags- und gegenwartsorientierter landeskundlicher Themen in historische, vor allem mentalitäts- und gesellschaftsgeschichtliche Ansätze wird bedingt berücksichtigt, mehr wäre jedoch besser.
 5. Mit der Verknüpfung von Spracherwerb und Kulturkenntnis hat sich in noch bescheidenem Umfang auch ein neuer Typus landeskundlicher Lehrwerke (v. a. für Fortgeschrittene) etabliert, der mehr bietet als Materialsammlungen, die Fremdsprachenvermittler mit dem Didaktisierungsproblem, mit der Anpassung an die sprachlichen Fertigkeiten von Lernern, an die Einpassung in den Sprachunterricht alleine lassen.
- Dieser Diskussionsstand erlaubt es nun, die Grundsatzfrage, was Landeskunde überhaupt sei, welchen Stellenwert sie im Fach Deutsch als Fremdsprache habe und welche Ziele für sie zu formulieren seien, für einige Zeit beiseite zu legen. Entschei-

1 Zu den Prinzipien »Kontrastivität«, »Integrativität« und »Interdisziplinarität« vgl. Paul Mog in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Althaus: *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin; München 1992.

dend für die Legitimation des Fachs wird künftig gewissermaßen produktive Detailarbeit sein, die Aufarbeitung konkreter Projekte, die Übertragung der genannten Prinzipien auf die Erstellung von Lehrwerken, Zusatzmaterialien für Lehrende und auf Unterrichtskonzepte. Allerdings, was Werner Roggusch (1998) an der Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften generell und in unserem Fach speziell kritisiert, soll hier vorab noch einmal für einige Zentralbegriffe der Landeskundediskussion betont werden: Kultur, Kulturkontrast, interkulturelle Kommunikation, Handlungskompetenz, Interdisziplinarität, Integrativität, Interkulturelle Germanistik, Fremdbilder, gar so etwas wie Toleranzkultur, natürlich auch der Name Landeskunde selbst – bei jedem dieser Begriffe gibt es, um bei der gepflegten Unschärfe zu bleiben, noch genügend Klärungsbedarf. Bei allem Respekt, begriffliche Schärfe ist nicht die Stärke des Fachs.

Sei's drum, zu fragen ist nun, was muß getan werden und: vor welchen Problemen steht die Landeskunde. In sieben Thesen soll dies nun ausgeführt werden, wobei sie natürlich nicht den Anspruch erheben, ein vollständiges Landeskunde-Programm zu formulieren. Es sind Überlegungen, die teils aus den bisherigen theoretischen und methodischen Ansätzen, teils aus der eigenen Vermittlungspraxis und der Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden vor allem in Mitteleuropa stammen.

1. Der Abschied von einem landeskundlichen Themenkanon entläßt nicht aus der Pflicht, über einen verbindlichen Themenkatalog¹ nachzudenken. Die trivialisierende Übernahme des erweiterten Kultur-

begriffs engt, wegen der genannten Reduktion von Kultur auf Alltag, die potentiell zu vermittelnden Wissensgegenstände zu stark ein und reißt sie aus ihrer ebenso notwendigen historischen Einbettung. Alltag, alltägliche Routinen, Wahrnehmung von kultureller Fremde bzw. fremder Kultur, soziale und gesellschaftliche Systeme wie Familie, Erziehung, Bildung – all diese potentiellen Landeskundethemen haben nicht nur eine kulturspezifische Semantik, sie haben selbstredend auch eine Geschichte, zumal es sich um Elemente von Mentalität handelt.

Landeskundliche Themenbestimmung hat aber auch zu bedenken, daß es Lernergruppen gibt, die ein Interesse an vergleichsweise traditionellen Wissensbeständen haben, die vom Alltagsparadigma verdrängt wurden: Kunst, Politik, Ökonomie, politische Strukturen etc. Die Verknüpfung von anthropologischer, alltagskultureller und mentalitätsgeschichtlicher Themenzentrierung und Modernisierung der Landeskunde hat dazu geführt, daß die traditionellen Bereiche in der Didaktisierung gewaltig hinterherhinken. Für das Beispiel Geschichte im Landeskundeunterricht ist noch einmal auf die Dissertation von Uwe Koreik hinzuweisen. Lerneinheiten zur Geschichte, auf dem Niveau heutiger Didaktik fehlen fast völlig. Schließlich muß es auch noch darum gehen, regionenspezifische kulturkontrastive Kriterien für die Themenbestimmung zu erarbeiten, die dann in entsprechende Lehrwerke Eingang finden. Lerner in Südafrika haben andere Interessen und Zugänge etwa zur deutschen Geschichte (zu Geschichte überhaupt) als polnische Germanistikstudierende.

1 Den Begriff Katalog ziehe ich hier dem des Kanons vor, da er offener, weniger starr und allgemeinverbindlich ist. Zudem erweisen sich Kanon-Diskussionen meist als rückwärtsgewandt, wollen restituieren, was meist aus guten Gründen aufgegeben wurde.

2. Der theoretischen Neubestimmung der Landeskunde muß nun verstärkt eine didaktische folgen. Noch liegen bei weitem zu wenige landeskundliche Lehrwerke vor. Die bisherigen konzentrieren sich in Themen- und Materialauswahl, in Methodik und Didaktik auf Anforderungen, wie wir sie aus den großen Fremdsprachmärkten Westeuropas und den USA kennen. Schon in den mittelosteuropäischen Ländern, von fernerer Kulturen ganz zu schweigen, beginnen solche Materialien problematisch zu werden, da hier mit völlig anderen (nicht immer schlechteren) Vorkenntnissen, Unterrichtsmethodiken, Bildungskonzepten, Gesellschaftsbildern, ökonomisch-sozialen Bedingungen und damit auch Interessenlagen zu rechnen ist. Damit ist nichts Neues gesagt, zu betonen ist aber, daß gerade auch im Bereich Landeskunde regionale Lehrwerke zu erstellen sind, daß die Integration landeskundlicher Themen in entstehende Lehrwerke erfolgen muß und nicht zuletzt regional-spezifische Kompendien zur Lehreraus- und -fortbildung erarbeitet werden müssen.¹ Wer in den Staaten Mittelosteuropas Landeskunde unterrichtet, weiß, daß hier die Diskussion um die genannten grundlegenden Standards nach wie vor geführt werden muß, wobei die Aufgeschlossenheit für neue Unterrichtsmethodiken und

Themen groß ist. Es fehlt jedoch den Ausbildern ebenso wie den Lehrern an Materialien auf mittlerer Ebene: Weder der Verweis auf wissenschaftliche Fachliteratur noch der auf fertiges Unterrichtsmaterial, das nur noch zu adaptieren sei, hilft hier weiter. Gerade hier müssen interdisziplinäre Arbeitsgruppen ansetzen und entsprechende Kompendien ausarbeiten.

3. Landeskundemodelle werden gewöhnlich für fortgeschrittene Lernergruppen entwickelt. Der Grund liegt auf der Hand: es ist schlicht einfacher. Didaktische Modelle für eine Landeskunde Vermittlung im Anfängerbereich sind ziemlich dünn gesät. Sie schwanken zwischen der Auflistung von Banalitäten und der totalen sprachlichen Überforderung der Lerner, besonders im Erwachsenenbereich, wo Allgemeinbildung und Gesellschaftskenntnisse hoch, die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten jedoch gering sind. Auch damit wird wieder nichts anderes als ein bekanntes Dilemma beschrieben und keine fertigen Lösungen präsentiert: Dennoch muß die Kluft zwischen banalen Aussagen und angemessenem Sprachniveau einerseits und inhaltlicher Angemessenheit und sprachlicher Überforderung andererseits in nahezu allen Landeskundematerialien überwunden werden.²

1 Solchen Projekten müssen selbstverständlich Überlegungen zu detaillierten, lernergruppenorientierten Curricula vorausgehen. Für den studienbegleitenden Deutschunterricht an polnischen Hochschulen hat eine Lektorinnen-Arbeitsgruppe unter Leitung von Dorothea Levy-Hillerich, Goethe-Institut Warschau, unlängst ein solches Curriculum vorgelegt, das nicht nur für Polen beispielgebend sein kann.

2 Ein geradezu klassisches Beispiel hierfür sind (wenngleich kein Lehrbuch) die *Tatsachen über Deutschland*. Die zugleich trivialisierte und hölzerne Sprache soll Fremdsprachlernern entgegenkommen, der Inhalt (von der viel kritisierten Darstellung einmal abgesehen) und natürlich auch das Sprachniveau überfordert jedoch jeden Fremdsprachler, oft genug auch -lehrer. Nicht besser ist es mit den berühmten »guten« Zeitungsentwürfen, die jeder Fremdvermittler kennt und in seinen Sammlungen beherrscht. Sie orientieren sich meist an den binnendeutschen Diskussionen, ihre kryptische Botschaft, womöglich noch verpackt in der Süffisanz des *Spiegel* oder des Bildungsjargons der *ZEIT*, bedarf langatmiger Erläuterungen, und die mühevollen Didaktisierungen machen den authentischen Text am Ende zwar verständlich, aber eben doch schal.

4. Zu einer Verbesserung der Landeskundendidaktik und im Zusammenhang mit dem Sprach-Inhalts-Dilemma bedarf es auch Überlegungen zur Progression landeskundlicher Lehrwerke. Bislang stehen zu viele Einzelentwürfe, die jeweils sehr punktuelle Interessen bedienen, unverbunden nebeneinander. So gut sie im einzelnen sein mögen, weder für den universitären Bereich, noch für den Sprachunterricht mit Erwachsenen und schon gar nicht für die Masse der jugendlichen Sprachlerner in Schulen sind Vorstellungen entwickelt worden, welche Themen und Inhalte wann zu lehren und zu lernen sind. Von der genannten Aufnahme basaler Themenfelder im Zusammenhang mit der Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten abgesehen, existieren kaum verbindliche Curricula. Landeskunde ist noch viel zu sehr die Jagd nach Aktualitäten, attraktiven Sprechanlässen, spannenden Themen usw.

5. Die Landeskundedebatte war und ist in erster Linie eine binnendeutsche Diskussion, eine Diskussion innerhalb der deutschsprachigen Länder. Sie konzentriert sich auf eine angemessene Darstellung kommunikationsrelevanter, gesellschaftlicher, politischer, in Grenzen historischer und anderer Phänomene. Sie diskutiert das richtige Deutschlandbild und den Auftrag, angemessene Bilder von der eigenen und der fremden Kultur zu schaffen bzw. zu vermitteln. Insbesondere im universitären Bereich stellt sich das Problem international jedoch in einer anderen Weise. Mit zunehmender Ferne der Lernergruppe von den deutschsprachigen Ländern wird nicht nur die Vermittlung von kulturellen Spezifika schwieriger, zunächst einmal stellt sich die Frage nach einer didaktisch, sprachlich und thematisch vernünftigen Vermittlung von geographischen, politischen, historischen Grundlagen. Die Landeskundendiskussion hat bemerkenswerterweise oft die konkre-

ten Bedingungen im Ausland ausgeblendet. Hier müßten regionale Grundlagenstudien nachgeholt und eine stärkere Dialogbereitschaft entwickelt werden.

6. Die in den letzten Jahren lauter gewordene Forderung »zurück zu den Basics« hat ihre Berechtigung, sie greift aber zu kurz. Es geht nicht um ein Zurück, es geht um die Frage, welches Wissen in welchem Umfang welche Lernergruppen brauchen, um kommunikative Kompetenz, um interkulturelles Verständnis und gewünschte Fachkenntnisse zu entwickeln. Die Verselbständigung kommunikativer Ziele, ihre Loslösung von Wissensbeständen kann gewiß kein Ziel des Sprachunterrichts sein, auch wenn dieser Eindruck gelegentlich nicht zu Unrecht entstanden ist. Zurück zur Realienkunde, dieser Weg muß jedoch verschlossen bleiben. Das Ziel muß sein, fundiertes Wissen zu vermitteln, das sowohl legitimen Fach- und Spezialinteressen als auch der Diskussion und der Entwicklung kultureller (und sozialer) Kompetenz dient. Wenn man so will, heißt die Devise: nicht nur die Problematisierung kultureller Differenz ist das Ziel, sie muß auch – historisch, sozial, kulturell, politisch – mit exakterem Wissen unterfüttert werden. Kulturelle Kompetenz entwickelt sich zwar auch aus Empathie, aus dem sich Eindenken- und Einfühlen-Können, es bedarf aber immer auch der Sachkenntnis, die wiederum alleine keine Verstehens- und Handlungsfähigkeit schafft.

7. Die siebte und letzte These führt von der vergleichsweise praktischen Ausrichtung der anderen Thesen weg und richtet sich auf Entwicklungen im Fach, die die Landeskunde möglicherweise behindern könnten. Akzeptiert man die Annahme, daß Landeskundedebatten in engem Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Umbrüchen stehen, müßte Landeskunde derzeit enorme Konjunktur haben. Der Transformationsprozeß in den ehe-

mals sozialistischen Ländern, das dort entstandene Interesse an der deutschen Sprache, atemlos vom Fach Deutsch als Fremdsprache aufgegriffene Begriffe wie Global Village, Globalisierung, Europäisierung usw. müssten die Landeskunde-debatte doch befeuern. Es ist jedoch relativ ruhig. Und das hat Gründe, keine guten für die Landeskunde, vermutlich. Gründe, die vor allem in der Entwicklung des gesamten Fachs liegen. Allerdings, der landeskundliche und interkulturelle Schwerpunkt der Jahrestagung des FaDaF im Juni 1998 könnte dem widersprechen.

Von mehreren Seiten ist der Begriff der »interkulturellen Kommunikation« unter Druck geraten, vor allem dort, wo er sich zu einer Allerweltsfloskel verselbständigt hat. Ebenso, wie eingangs gezeigt, der Kulturbegriff. Die Kritik hat ihr Recht dort, wo bloß rhetorische Verweise darauf präzise Definitionen und Verortungen ersetzen. »Interkulturelle Kommunikation« und ein »weiter Kulturbegriff« müssen jedoch Grundlagen der Landeskunde bleiben und inhaltlich ausgefüllt werden. Den Kulturkontakt jedoch bloß über europäische, bürgerliche Höflichkeitsstandards zu regeln, wie das 1991 in den 25 Thesen des Beirats Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts getan wurde, wirkt da nicht nur hilflos, sondern auch peinlich.

Einige neuere Lehrwerke lassen einen Trend zu einer neuerlichen Verstärkung der sprachwissenschaftlichen Ausrichtung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache erkennen. Auch von dieser Seite kann die Landeskunde unter Druck geraten. In Krisenzeiten konzentriert man sich auf das Kerngeschäft, und das ist in unserem Fach nun einmal die Sprachwissenschaft. Zusammen mit gleichfalls geäußerten Forderungen nach einer tendenziell vom Sprachunterricht abgekop-

pelten Realienkunde, droht hier tatsächlich die Gefahr von Rückschritten.

Doch auch von anderer Seite geriet die Landeskunde in den letzten Jahren unter Druck: Der gesellschaftspolitische Umbruch hat in den jeweiligen Fachwissenschaften wie Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie zunächst einmal zu Verunsicherung geführt, im Fall der Soziologie sogar zu einer ausgewachsenen Krise. Da Landeskunde immer auf Ergebnisse dieser Fachwissenschaften zurückgreift, unterliegt auch sie dieser Orientierungskrise. Zu erkennen ist das vor allem an den Materialien zur Frage der deutschen Einheit. Landeskunde ist in vielem schwieriger geworden und bedarf auch eines weiteren deutsch-deutschen Selbstverständigungsprozesses. Zumal gerade hiervon auch die Frage »Sachwissen« oder »Kompetenz« nachhaltig berührt ist. Schließlich richtet sich das primäre Interesse gerade der Lerner und Lehrenden in den mittelosteuropäischen Ländern weniger auf die in Westdeutschland stark bearbeiteten Kulturthemen der 80er Jahre, hier interessieren vor allem Themen aus den Bereichen Ökonomie, Gesellschaftsstruktur, Verfassung, Recht, Konsum.

Diese Differenz zwischen Angebot und Kompetenz der Lehrenden einerseits, Nachfrage und Lernzielen andererseits verschränkt sich mit einer internen Entwicklung im Fach selbst. Vor allem motiviert durch den Einigungsprozeß der EU, auf deren Arbeitsmarkt mehrsprachige Arbeitskräfte gebraucht werden, dominiert die Entwicklung von fachsprachlichen Methoden und Lehrwerken die Aktivität des Fachs. Landeskunde ist hier wieder zu einem vernachlässigbaren Faktor zusammengeschrumpft. Einzig noch Schulungen zu interkulturellem Management, was immer das sein mag, fragen nach kulturell bedingten Störfaktoren bei Geschäftsverhandlungen und Geschäfts-

essen; Sozialtechnologie und Benimmkurse ersetzen aber keine Landeskunde. Diese Polemik hat nicht den Sinn, Inhalte oder Didaktik fachsprachlichen Unterrichts in Frage zu stellen, sie soll nur darauf hinweisen, daß Prioritäten gesetzt werden, die das Erreichte und dessen Ausbau gefährden.

Noch einmal sei der Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts zitiert, diesmal mit seinen unlängst veröffentlichten 24 vermittlungsmethodischen Thesen und Empfehlungen (1997). Landeskunde wird, und das ist Konsequenz eines verengten und unpräzisen Kulturverständnisses, in einem Atemzug mit Literaturunterricht genannt. Nun läßt sich Landeskunde bekanntlich bestens mit Literatur kombinieren, aber das ist eben nur eine Facette. Die Betonung liegt nun nicht mehr auf einer inter- oder transkulturellen Kompetenz, vielmehr wird einschränkend hervorgehoben, daß in der Landeskunde »stets Aspekte des Fremdsprachenerwerbs und des Fremdsprachenlernens systematisch mitbedacht und lernfördernd berücksichtigt werden« müssen. Als ob Integration von Sprach- und Landeskundelerlernen, wenn gleich von der anderen Seite her, nicht seit langem genau dies als Grundsatz postuliert hätte.

Acht Zeilen lang ist der Abschnitt über Literatur- und Landeskundeunterricht, wobei ihm noch ein nicht näher bestimmter Fachunterricht untergeschoben wird. Fast eine Seite, 20 Zeilen mehr, umfaßt der darauffolgende Abschnitt über Fachsprachen. Wichtiger als dieser quantitative Unterschied ist aber doch der bedeutend genauere und differenziertere Duktus des Artikels über Fachsprachen. Man darf daraus wohl schließen, wo künftig Prioritäten liegen werden.

Zurück also zur alten Frage nach der immer noch schwachen institutionellen Absicherung, nach Stellenwert und Funk-

tion der Landeskunde im Bereich Deutsch als Fremdsprache? – Es sieht sehr danach aus, aber die Antwort darauf muß die Diskussion im Fach selbst erbringen.

Literatur

- Bausinger, Hermann: »Zur Problematik des Kulturbegriffs«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1 (1975), 7–15.
- Behal-Thomsen, Heinke; Lundquist-Mog, Angelika; Mog, Paul: *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin u. a. 1993.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: »25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland (1991)«, *Zielsprache Deutsch* 23, 2 (1992), 112–113.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: »24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 377–393. Außerdem in: *InfoDaF* 25, 1 (1998), 80–96.
- Ehnert, Rolf; Wazel, Gerhard: 5. »Landeskunde«. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.) mit Arbeitsgruppe Bielefeld, Jena: *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Bd. 2 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 3). Baltmannsweiler 1994, 273–281.
- Hackl, Wolfgang; Simon-Pelanda: »D-A-CH. Zur Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder«. In: Neuner, Gerhard unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation* (Kasseler Werkstattbericht zur Didaktik »Deutsch als Zweit- und Fremdsprache« 3). Kassel 1994, 133–140.
- Heyd, Gertraude: *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 2. erweiterte und überarbeitete Aufl. 1991.
- Heyd, Gertraude: *Kulturbegegnung durch Sprachlernen. Ein studienbegleitender Kurs*. Wiesbaden: Liebaug-Dartmann, 1995.
- Koreik, Uwe: »Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts« (Bausteine Deutsch als Fremdsprache 4). Hohengehren 1995.

- Krusche, Dietrich: »Zur Hermeneutik der Landeskunde«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15 (1989), 13–29.
- Lundquist-Mog, Angelika: *Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde*. Berlin; München: Langenscheidt, 1996.
- Mog, Paul, in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Althaus: *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin; München: Langenscheidt, 1992.
- Neuner, Gerhard: »Fremde Welt und eigene Erfahrung – zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachigen Deutschunterricht«. In: Neuner, Gerhard unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation* (Kasseler Werkstattbericht zur Didaktik »Deutsch als Zweit- und Fremdsprache« 3). Kassel 1994, 14–39.
- Pauldrach, Andreas: »Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 4–15.
- Picht, Robert: »Einführung zum Thematischen Teil: Vergleichen und Verstehen. Lehr- und Forschungsaufgaben einer transnationalen Landeskunde«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6 (1980), 85–88.
- Picht, Robert: »10. Kultur- und Landeswissenschaften«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen: Francke, 1995, 6–73.
- Roggasch, Werner: »Kulturkontrast und Hermeneutik. Einige Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften«, *Info DaF* 24, 6 (1997), 796–807.
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache* (Sammlung Metzler 280). Stuttgart; Weimar: Metzler, 1994.
- Schmidt, Siegfried J.: »Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? Ein Diskussionsvorschlag«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 3 (1977); 2. Aufl. 1980, 25–32.