

## »Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf«

*Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft<sup>1</sup>*

Uwe Koreik

### Zusammenfassung

Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache können auf eine bewegte, aber nicht immer bewegende Geschichte zurückblicken. Gegenwärtig scheint der Bereich im Aufwind zu sein, was auf verschiedene Faktoren zurückzuführen ist, sich aber auch in der erstmaligen Schaffung von Professuren für diesen Bereich manifestiert hat. Innerhalb eines neuen Studiengangsystems hat sich nicht nur das Fach Deutsch als Fremdbzw. Zweitsprache zu positionieren, sondern insbesondere der landeskundlich-kulturwissenschaftliche Bereich, der auf der Ebene des tatsächlichen Sprachunterrichts breit ausgefächert ist, auf der Ausbildungsebene kein klares Profil aufzuweisen hat und auf der Forschungsebene noch nicht sehr ausgeprägt ist.

### 1. Einleitung

Vor achtzig Jahren schrieb Victor Klemperer zu einer sich verändernden Entwicklung bei der Vermittlung der neueren Sprachen:

»Und dann plötzlich – so etwas scheint immer plötzlich zu kommen und tritt doch nur plötzlich an allen Ecken und Enden in Erscheinung – war Kulturkunde Trumpf. Sie war modern. Alles sprach von ihr, Zeitschriften und Bücher, Kongresse und Reformpläne handelten von ihr und es dürfte heute wenige Hörsäle und Klassen geben, in denen Kulturkunde nicht eine Rolle spielt.« (Klemperer 1925: 437)

Dieses Diktum hätte in einem etwas anderen Duktus auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts veröffentlicht werden können, wobei allerdings der durch die gerade auch im Fremdsprachenunterricht vertretene deutsche Wesensschau der späten zwanziger und dreißiger Jahre des letzten Jahrhunderts desavouierte Begriff der Kulturkunde durch einen anderen hätte ersetzt werden müssen. Die Auseinandersetzung um den Begriff soll hier allerdings – auch wenn bereits im Titel dieses Artikels drei Varianten auftauchen – keinen breiten Raum einnehmen.<sup>2</sup>

- 
- 1 Es handelt sich hierbei um eine überarbeitete und aktualisierte Fassung des im September 2004 auf dem Germanistentag in München gehaltenen Vortrags.
  - 2 Auf den nicht unwichtigen, aber ermüdenden Kampf um den richtigen bzw. durchsetzbaren Begriff soll im Folgenden nur in Ansätzen eingegangen werden, vgl. hierzu u. a. Koreik (1995: 5–16), Grünewald (1996: 12–14), Thimme (1996: 13–14), Simon-Pelanda (2001: 42–43), Wormer (2003: 437–439), Wormer (2004), Altmayer (2004b: 15–35), Grünewald (2005: 25–30) und Casper-Hehne (2006: 101–103).

Die Beschäftigung mit dem Bereich der Landeskunde in den Philologien hat seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts immer wieder Phasen der intensivierten Auseinandersetzung erfahren. Maßgeblich dafür war in der Gründungsphase des Studienfaches DaF auch Weinrich 1979.

Christ konnte gegen Ende der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts dabei zunächst

»drei fruchtbare Perioden unterscheiden, und zwar die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts – die Epoche der Realienskunde –, die 20er Jahre – die Epoche der Kulturkunde – und schließlich die 70er Jahre [des 20. Jahrhunderts], in denen man im allgemeinen den Begriff ›Landeskunde‹ benutzt, um sehr divergierende Positionen gemeinsam zu benennen« (Christ 1979: 80).

Buttjes konstatiert in diesem Zusammenhang nicht nur Parallelen zu historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen (Buttjes 1991: 51), sondern auch zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts allgemein:

»Unabhängig von diesen zeitbedingten Wandlungen gewinnt die Landeskunde immer dann an Bedeutung, wenn der Fremdsprachenunterricht Legitimationskrisen und Reformphasen durchläuft.« (Buttjes 1989: 113)

Wenn diese Beobachtungen und deren Interpretationen auch nur teilweise stimmen – und einiges spricht dafür –, so müsste sich einiges auf die gegenwärtige Situation übertragen lassen und nach der bisherigen Logik der Entwicklung wieder einmal Bewegung in die Diskussion um die Landeskunde kommen. Noch vor zehn Jahren allerdings stellte Althaus fest:

»Akzeptiert man die Annahme, daß Landeskundendebatten in engem Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Umbrüchen stehen, müßte Landeskunde derzeit enorme Konjunktur haben. Der Transformationsprozess in den ehemals sozialistischen Ländern, das dort entstandene Inter-

esse an der deutschen Sprache, atemlos vom Fach Deutsch als Fremdsprache aufgegriffene Begriffe wie Global Village, Globalisierung, Europäisierung usw. müssten die Landeskundendebatte doch befeuern. Es ist jedoch relativ ruhig. Und das hat Gründe, keine guten für die Landeskunde, vermutlich Gründe, die in der Entwicklung des Fachs liegen.« (Althaus 1999: 33 f.)

Bereits wenige Jahre später ließen sich jedoch deutliche Entwicklungen feststellen. Und wenn diese nicht nur temporären Charakter haben, dann dürfte die Landeskunde als eines der »Standbeine« (Ehner 1988: 142) des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nächsten Jahren bewegte Zeiten erfahren.

## 2. Veränderungen und Auswirkungen

Auch Wierlacher stellt mit Verweis auf die Romanistik und Anglistik (Lüsebrink 1995, 2000 und Kramer 1997) fest, dass die Landeskunde in der Germanistik zwar immer noch eine weithin ungeklärte und untergeordnete Rolle spiele, die »Großwetterlage [...] sich in den zurückliegenden fünf Jahren zugunsten einer Aufwertung der Landeskunde sehr geändert [habe]«. Er begründet dies folgendermaßen:

»Änderungsfaktoren sind vor allem die Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse und deren Rückwirkungen auf kulturelle Vergewisserungsbedürfnisse der Menschen, die ziemlich gewaltsame Umstrukturierung der europäischen Bildungsbereiche durch die europaweite Revolution altvertrauter Studiengänge, die Modernisierung der Geisteswissenschaften zu Kulturwissenschaften und die wachsende Relevanz der Xenologie [...] für die Fremdsprachenphilologien.« (Wierlacher 2003: 504 f.)

Auch wenn »Xenologie« ein eher im Umfeld der Interkulturellen Germanistik verwendeter Terminus ist und vielerorts der inflationär gebrauchte und wenig präzise Begriff des Interkulturellen benutzt wird, um die Beschäftigung mit Kultur und Kulturen sowie der jewei-

ligen Eigen- und Fremdperspektive zu bezeichnen, dürften die meisten der genannten »Änderungsfaktoren« zutreffen. Nur welche Auswirkungen wird die Veränderung der »Großwetterlage« haben, und werden sie auch langfristig positiv für die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache sein?

Die von Altmayer bereits 2004 vorgenommene Bestandsaufnahme zur Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache gilt es angesichts der zahlreichen inzwischen bereits eingetretenen und der vielfach prognostizierten Veränderungen genau zu betrachten. Er konstatiert, dass die von Henrici/Koreik (1994) vorgenommene Beschreibung des Faches Deutsch als Fremdsprache und die damit einhergehende Einteilung in vier Ausrichtungen, eine landeskundlich-kulturwissenschaftliche, die neben der linguistischen, der lehr-lernwissenschaftlichen und der literaturwissenschaftlichen bestehe, zwar »mittlerweile offenbar weithin akzeptiert« sei (z. B. Simon-Pelanda 2001), die Wirklichkeit hinsichtlich der landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Ausrichtung aber anders aussehe:

»So fehlt beispielsweise bis heute eine entsprechende Anbindung einer solchen ›landeskundlichen Ausrichtung‹ in Form entsprechend ausgeschriebener Lehrstühle im deutschsprachigen Raum; es fehlt die wissenschaftlich fundierte Ausbildung von Lehrkräften für den Bereich ›Landeskunde; und es fehlt vor allem eine einschlägige wissenschaftliche Forschung, die mit den Forschungen etwa auf dem Gebiet der lehr- und lernwissenschaftlichen oder der linguistischen Ansätze vergleichbar wäre.« (Altmayer 2004b: 14)

Insofern sei es, so weiterhin Altmayer, zweifellos richtig, dass die Landeskunde »zu einer wissenschaftlichen Legitimation von DaF im Kontext der traditio-

nellen Fächer und ihrer wissenschaftlichen Standards [...] bisher nicht viel Entscheidendes« (Portmann-Tselikas 1998: 132) beigetragen habe.

Bereits zu diesem Zeitpunkt deutete sich allerdings schon mit der erfolgten Ausschreibung einer »Professur für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt Kulturstudien und ihre Didaktik« an der Universität Leipzig an, dass das nicht nur von Altmayer vorgebrachte Argument (vgl. Koreik 1995: 18, Althaus 1999: 35, Koreik 2001b: 46, Wormer 2003: 445, Grünewald 2005: 26) der fehlenden institutionellen Verankerung unter anderem durch Lehrstühle für Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum wegfallen würde. Schon im Dezember 2004 erfolgte dann die nächste Ausschreibung für eine derartige Professur unter dem Titel »Deutsch als Fremdsprache/Transkulturelle Germanistik« an der Technischen Universität Dresden, deren Aufgabenstellung im Ausschreibungstext folgendermaßen definiert war:

»Der/Die Stelleninhaber/in soll der im Fach Deutsch als Fremdsprache eingetretenen Entwicklung vom Sprachvermittlungsfach zu einem zwischen den und über die Kulturen hinweg agierenden Kulturvermittlungsfach in Lehre und Forschung Rechnung tragen. Dabei sind didaktische Kompetenzen im Kontext neuer Medien und Informationstechniken zu etablieren und zum Gegenstand der Vermittlungsaufgaben zu machen.«<sup>1</sup>

Nicht übersehen werden darf weiterhin die Tatsache, dass bereits in den Jahren zuvor Professuren im Bereich Deutsch als Fremdsprache eingerichtet wurden, bei denen Interkulturelle Kommunikation oder etwa Theorie und Medien der Sprach- und Kulturvermittlung zumindest einen Schwerpunkt bildeten.

1 Die Stelle wurde inzwischen mehrfach vertreten und es scheint nicht ganz sicher zu sein, wie weiterhin verfahren werden soll.

Es folgte 2006 die Besetzung einer DaF-Professur mit dem Schwerpunkt Kulturstudien an der Universität Bielefeld, und es sieht trotz dieser neu geschaffenen Stellen so aus, als ob durchaus noch die eine oder andere Professur mit einem Schwerpunkt im Bereich Kulturstudien des Faches Deutsch als Fremdsprache mit oder ohne Anbindung an die Germanistik folgen könnte, wie eine zu besetzende Juniorprofessur an der FU Berlin zeigt. Zumindest mit den bereits besetzten Professuren für Kulturstudien und Kulturvermittlung ist auch im Fach Deutsch als Fremdsprache erstmals in Deutschland erreicht worden, was Schücking im Hinblick auf die Philologien 1927 mit der rhetorischen Frage »Sollen besondere Professuren für Kulturkunde geschaffen werden«? aufwarf, um eine solche Professur allerdings mit dem anschließenden Hinweis auf das zu große Lehr- und Forschungsgebiet abzulehnen. Wer von Philologen fordere, Vorträge über kulturkundliche Themen zu halten, wolle sie »zu Dilettanten erniedrigen« (Schücking 1927: 13 ff.). Inzwischen ist die Situation aber verändert: Es existieren mit großer Selbstverständlichkeit nicht nur bereits seit Jahren in der Anglistik und auch Romanistik in der Fachwelt etablierte Professuren für die landes- bzw. kulturkundlichen Anteile des jeweiligen Faches, es existieren an ausländischen Hochschulen Lehrstühle und Studiengänge, an und in denen teilweise im Rahmen einer germanistischen Ausbildung über die traditionelle Literaturwissenschaft und einzelne landeskundliche Studieneinheiten hinaus Kenntnisse über die Kultur der deutschsprachigen Länder vermittelt werden, sondern auch im Fach Deutsch als Fremdsprache in Deutschland selbst findet nun sehr plötzlich diese seit langem angemahnte Professionalisierung statt, wobei nun niemand mehr erwarten wird, dass die Vertreter auf die-

sen Lehrstühlen Vorlesungen halten werden, in denen alle kultur- bzw. landeskundlich relevanten Bereiche umfassend und gleichzeitig höchst kompetent abgedeckt werden. Die Fachdiskussion und dadurch eingetretene Veränderungen, Möglichkeiten durch neue Medien und nicht zuletzt auch Entwicklungen in der methodisch-didaktischen Vermittlungsweise (auch im Hochschulbereich) haben neue Anforderungsprofile heranreifen lassen, die allerdings auch umfassende Kompetenzen voraussetzen.

Zunächst gilt es jedoch auf die eingetretenen Veränderungen und ihre Auswirkungen einzugehen und in einem weiteren Schritt die verschiedenen Ebenen der landeskundlichen Beschäftigung im Fach zu skizzieren.

### **3. Faktoren des Konjunkturaufschwungs der Landeskunde und Ausblicke**

Die Landeskunde – oder wie auch immer man diesen Bereich in der Vermittlung des Deutschen gerade nannte – war immer in einem hohen Maße beeinflusst von den jeweiligen Zeitströmungen; diese Zeitströmungen konnten bestimmt sein durch nationale Politik im außenpolitischen Kontext, durch innergesellschaftliche Veränderungsprozesse, durch sich verändernde philosophische und oder soziologische Diskussionsparadigmen oder durch neue Zielsetzungen in der Pädagogik mit Auswirkungen auf die methodisch-didaktischen Vorgehensweisen. Und nicht selten waren alle diese Einzelfaktoren miteinander verknüpft und in unterschiedlicher Weise voneinander abhängig. Als eine dieser »Zeitströmungen« lässt sich seit etwa Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts mit einer zunehmenden Intensität in den neunziger Jahren die Bedeutungszumessung konstatieren, die das weite Feld der »Kulturwissenschaften« in

der wissenschaftlichen und auch medialen Öffentlichkeit erfährt. Georg Bollenbeck hat diese Entwicklung pointiert skizziert:

»Seit etwa fünfzehn Jahren gibt es im Ensemble fächerübergreifender Begriffe einen Star, der die wissenschaftlichen und publizistischen Debatten beherrscht, der immer wieder in Buchtiteln, in Denkschriften und auf Tagungen herbeizitiert wird. Nicht Bioinformatiker oder Bauingenieure, wohl aber Germanisten oder Historiker setzen auf ihn. Dieser Star wirkt vielversprechend. Er verheißt dem verunsicherten Personal an den philosophischen Fakultäten wohlklingendes: Innovation, Modernität, Internationalität und Interdisziplinarität. ›Wo aber Gefahr ist / Wächst das Rettende auch‹ – und dieses Rettende sollen die Kulturwissenschaften sein.

Mit ihrem programmatischen Glanz wollen sich kürzungsbedrohte Fächer ein neues Image geben. Dafür sollen klangvolle Namen wie Cassirer, Foucault, Geertz, Simmel oder Warburg bürgen. Gerne beruft man sich auch auf ältere wie neuere Forschungsrichtungen, auf die Cultural Studies, den New Historicism, die Mentalitätsgeschichte oder die Anthropologie, die Kulturgeschichte, die Theorie der symbolischen Formen.« (Bollenbeck in der *Frankfurter Rundschau* vom 3.4.2001)

Auch das Fach Deutsch als Fremdsprache ist durch das »Bestreben, die Geisteswissenschaften durch die neue Etikettierung ›Kulturwissenschaften‹ attraktiver zu machen« (Koreik 2001a: 1308), offensichtlich nicht unberührt geblieben, wie die erneut geführten Debatten um den richtigen bzw. im Hinblick auf die Wissenschaftlichkeit geeigneteren Begriff für die Landeskunde und die Einrichtung verschiedener Professuren für diesen Bereich des Fachs zeigen. Mit einer inzwischen stärkeren Orientierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache auf die kulturellen Anteile des Fachs und der gleichzeitigen Hinwendung anderer sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer zu einer

deutlich ausgeprägteren kulturwissenschaftlichen Schwerpunktsetzung (der inzwischen doch eher ausklingende Pendelschwung wurde auch als ›cultural turn‹ zum Schlagwort erhoben, vgl. Bachmann-Medick 2006) sind die Überschneidungsmengen zwischen dem Fach Deutsch als Fremdsprache und anderen Fächern eindeutig größer geworden. Diese Entwicklung fiel in eine Phase der radikalen Umgestaltung der traditionellen Studiengänge in ein dem angelsächsischen Modell angelehntes Bachelor- und Master-System mit dem Ziel einer europa- oder gar weltweiten Kompatibilität der Studiengänge (vgl. Casper-Hehne/Koreik/Middeke 2006). Diese politisch erzwungene Umgestaltung mit den unterschiedlichen Bedingungen für Bachelorstudiengänge, praxis- und forschungsorientierte Masterstudiengänge und konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge und den für die notwendigen Akkreditierungen nicht unerheblichen zu erfüllenden Auflagen wird im Fach Deutsch als Fremdsprache mancherorts dazu führen, »angesichts unzureichender struktureller Ausstattungen neue Bündnisse mit anderen Fächern (vor allem der Germanistik) einzugehen« (Koreik/Riemer 2005: 27), wenn dies wie in einem zum Wintersemester 2008 an der Universität Bielefeld neu eingeführten Masterstudiengang »Deutsch als Fremdsprache und Germanistik« nicht bereits geschehen ist. Auch die Germanistik ist unter Handlungsdruck geraten. Und der neu aufgekommene Druck, sich aus dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache heraus an der Lehrerbildung zu beteiligen, in der in vielen Bundesländern vor dem Hintergrund der hohen Schülerzahlen mit Migrationshintergrund verpflichtende DaZ-Ausbildungselemente vorgesehen sind, wird

die Notwendigkeit strategischer Allianzen erhöhen.

Auf einer Tagung an der Humboldt-Universität in Berlin vom 18. bis 21. Februar 2004, veranstaltet vom DAAD und dem Germanistenverband, zum Thema »Zukunftsperspektiven der Germanistik in Europa« wurde in der Sektion 1 »Germanistik, Deutschlandstudien und Kulturwissenschaftliche Europäische Studien: Entwicklungsperspektiven einer Germanistik in Europa« die Zukunft einer (nicht nur im Ausland) Not leidenden germanistischen Literaturwissenschaft in einer Kombination mit medien- und kulturwissenschaftlichen Studiengangseinheiten gesehen. Als Spezialisten für Kulturstudien in einer Philologie hatte man als Referenten u. a. den Romanisten Lüsebrink eingeladen, der aus seiner fachlichen Sicht vortrug. An einen Referenten aus dem erheblich enger benachbarten Fach Deutsch als Fremdsprache war nicht gedacht worden. Berührungspunkte zum Fach Deutsch als Fremdsprache wurden in den Diskussionen der Germanisten zwar offensichtlich, zeigten sich jedoch weitgehend ohne Kenntnis der im Fach Deutsch als Fremdsprache bisher geleisteten Arbeit. Als »Rettungsvorschlag« für einen Forschungsansatz wurde beispielsweise der mögliche Bezug auf Bourdieu gemacht, als ob nicht bereits Althaus und Mog in ihrem Kapitel über »Lebensstile in der Bundesrepublik Deutschland« Bourdieus *Die feinen Unterschiede* zum Ausgangspunkt ihrer Darstellung gemacht hätten. Die Publikation von Mog/Althaus (1992) wie auch andere Publikationen zur Landeskunde aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache waren den zahlreichen Diskussteilnehmern allerdings generell unbekannt. Entsprechend findet sich in den sechs abgedruckten Beiträgen der Sektion 1 (Neuland/Ehlich/Roggausch 2005)

nicht ein einziger Hinweis auf relevante Beiträge aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache. Insgesamt vermochten die teilweise auf einem hohen theoretischen Niveau geführten Diskussionen nicht recht zu überzeugen. Sie entbehrten zu häufig eines in manchen Aspekten notwendigen Praxisbezugs. Der neben der Theorie und Empirie dem Fach Deutsch als Fremdsprache inhärente und konstitutive Praxisbezug ist aber gerade eine der Stärken dieses Faches, was allerdings häufig auch dazu geführt hat, dass Deutsch als Fremdsprache gerade von Linguisten und Literaturwissenschaftlern aus der Germanistik als reines Praxisfach verschmäht wurde (vgl. Koreik/Riemer 2005: 38). Die in den letzten Jahren deutlich gestiegene Zahl internationaler Studierender mit zum Teil sicherlich nicht immer völlig ausreichenden oder den in idealer Weise wünschenswerten Sprachkenntnissen und einer oft kulturell bedingten unterschiedlichen Vorbildung auch in linguistischen oder literaturwissenschaftlichen Proseminaren an deutschen Hochschulen hat einerseits dazu geführt, dass viele Germanisten in den an der eigenen Hochschule eventuell gegebenen DaF-Studiengängen die Möglichkeit sahen, sich der Studierenden zu entledigen, die kein originäres Interesse an der Germanistik an sich hatten und haben, sondern das Studienfach in erster Linie gewählt haben, weil sie im Heimatland bereits Germanistik studiert haben oder damit die Hoffnung verbinden, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Diese Entwicklung hat allerdings auch vielen Vertretern in der Germanistik den Blick geschärft für eine vielerorts gute Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache und damit auch gelegentlich für Leistungen, die im Fach Deutsch als Fremdsprache auf der Lehr- und Forschungsebene erbracht wurden und

werden. Gerade auch die in dem Bachelor- und Mastermodell vorgesehene stärkere Berufsorientierung macht das Fach Deutsch als Fremdsprache für Teile und einzelne Vertreter der Germanistik als Kooperationspartner interessant. So sind beispielsweise auch die neu geschaffenen, oben erwähnten DaF-Professuren in Leipzig und Dresden im jeweiligen Ausschreibungstext in enger Anlehnung an die Germanistik definiert.

Wie werden aber aus Sicht des Faches Deutsch als Fremdsprache die Zusammenhänge und Verbindungen zu einer Germanistik aussehen, der nicht nur seit etwa zwei Jahrzehnten verstärkt in zahlreichen Veröffentlichungen eine Krise attestiert wird, sondern die sich tatsächlich in einem erneuten Selbstfindungs- und partiellem Umgestaltungsprozess befindet?

Die Beantwortung dieser Frage und die Gesamtentwicklung der Studiengänge vor allem im sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereich werden in einem hohen Maße jedoch auch abhängig sein von den weiteren Entwicklungen, die eben auch durch die Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern in Deutschland gekennzeichnet sind. Bei der in der publizistischen Öffentlichkeit geführten Debatte um die Einführung von Studiengebühren und den Aufbau eines modifizierten Stipendienmodells ist nicht von ungefähr der Blick oft auch auf Australien gerichtet worden, wo die »Kommerzialisierung« des Hochschulwesens zumindest vordergründig erfolgreich verlaufen ist und wo der Bildungsmarkt durch die verstärkte Einwerbung von Studierenden aus dem Ausland zu einem auch volkswirtschaftlich bedeutenden Faktor geworden ist. Kretzenbacher beschreibt die Auswirkungen auf die Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache generalisierend folgendermaßen:

»Ein Trend, den die Melbourner geisteswissenschaftliche Fakultät landesweit offensichtlich mit anderen teilt, ist der starke Rückgang der »Pure Arts«-Studierenden, deren Zukunft zunehmend als brotlos erscheint (oder jedenfalls in der veröffentlichten Meinung so hingestellt wird), und deren (gebührenpflichtiges) Studium damit als schlechte Investition gilt.« (Kretzenbacher 2003: 5)

Wie sich die erfolgte Einführung von Studiengebühren auf Studiengänge mit einer Ausbildung für Deutsch als Fremdsprache mittelfristig auswirken wird, lässt sich gegenwärtig trotz erster Erfahrungen nur mutmaßen. Diese Frage ist auch insofern von Interesse, als in vielen DaF-Studiengängen inzwischen ein hoher Anteil von Bildungsausländern, vornehmlich aus den MOE-Staaten (Mittel-Ost-Europa) zu verzeichnen ist. Bis jetzt scheint sich keine dramatische Veränderung abzuzeichnen. Wenn allerdings angesichts einer sich weltweit verschärfenden Wirtschaftslage die Nachfrage dieser Klientel nach gebührenpflichtigen DaF-Studiengängen drastisch einbrechen sollte, wird dies nicht ohne Folgen für diese Studiengänge bleiben (können). Entsprechende Entwicklungen in Australien, die allerdings aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen nicht einfach übertragen werden können, scheinen offensichtlich. Studierende haben aus Gründen einer späteren (lukrativen) Berufsperspektive weniger häufig das reine Germanistikstudium gewählt, welches in Australien Bestandteile eines Studiums der Faches Deutsch als Fremdsprache in Deutschland beinhaltet, sondern die Zusammensetzung der Studierenden in einem Bachelor-Studium mit Germanistikanteil sieht inzwischen anders aus.

»Im Rahmen der dreijährigen Germanistik-Komponente des Bachelor-Studiums treffen sich also Studierende, die Jura, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften,

Computerwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften oder gar (eine extrem arbeitsaufwendige Kombination) Medizin parallel zu Germanistik studieren. Aus persönlichen Gesprächen mit Studierenden des dritten germanistischen Studienjahres erfahre ich oft, daß (vielleicht noch in stärkerem Maß als andere Geisteswissenschaften oder selbst andere Philologien) Germanistik bewußt als kulturelles ›Gegengift‹ zu einem stärker verschulten Grundstudium in einem eher karriereorientierten Fach gewählt wird.« (Kretzenbacher 2003: 5)

Bei einer zukünftig generell gestuften Hochschulstruktur auf der Basis eines weiterhin vertikalen Schulsystems in Deutschland sind gerade auch angesichts einer stärkeren Berufsorientierung der BA-Studiengänge (wie praktikabel dies je nach Fach im Einzelfall auch sein mag) differenziertere Auswahlprozesse hinsichtlich der Studienwahl vor allem auch seitens der deutschen Studierenden zu erwarten als bisher. Dies wird zunehmende Auswirkungen auf die stärker im Wettbewerb befindlichen Studienangebote an den einzelnen Studienstandorten haben. Eine verstärkte Profilbildung bei den Studienangeboten ist nicht nur politisch gewünscht, sondern angesichts der zukünftig veränderten Sachlage auch geboten. Mögliche Profilbildungen im Fach Deutsch als Fremdsprache, die nicht nur naheliegen, sondern inzwischen großenteils auch schon umgesetzt sind, betreffen die Kombination mit anderen Sprachen mit dem Ziel der Ausbildung mehrsprachiger Sprach- und Kulturmittler, eine Verflechtung mit wirtschaftswissenschaftlichen und/oder medienwissenschaftlichen Studieneinheiten und der Ausrichtung auf Aufgaben im (möglicherweise länderübergreifenden) Kulturmanagement, idealerweise auch eine fachliche Verzahnung mit einem Fachsprachenschwerpunkt (Naturwissenschaften und Technik), oder eben die Verbindung mit einer vielfach eher tradi-

tionellen Germanistik, insbesondere der Literaturwissenschaft, und dem Ziel, über die enger gefassten Felder einer literaturwissenschaftlichen Komparistik hinaus Kultur- und nach Möglichkeit auch Sprachmittler mit einem spezifischen, reflektierten Mehrsprachigkeits- und Kulturwissenschaftsprofil auszubilden. Gerade bei einer Kooperationsbereitschaft der Literaturwissenschaftler kommt natürlich der Verdacht auf, dass es sich um eine strategische Bereitschaft handelt, die den nicht unproblematischen Entwicklungsperspektiven im eigenen Fach geschuldet ist.

In diesem Zusammenhang wird auch die letztlich teilweise immer noch ungeklärte Frage nach der bundesweiten Lehrerbildung in Deutschland von ausschlaggebender Bedeutung sein. Wie wird je nach Bundesland in den nächsten Jahren das Modell des bisherigen Abschlusses mit dem Staatsexamen länderübergreifend an die neue Bachelor-/Masterstruktur angepasst werden und sich in der Praxis bewähren, bevor vielleicht neue Nachbesserungen erfolgen (müssen), oder werden einige Länder tatsächlich die Tradition des Staatsexamens fortsetzen? (vgl. Königs 2008). Dies ist insofern von nicht unerheblicher Bedeutung, als bisher in der Regel die größten personellen Ressourcen in den entsprechenden sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen stärker in die Lehramts- als in die Magisterstudiengänge geflossen sind, während es in den grundständigen Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache sowieso mehr als zwei Jahrzehnte nur den Magisterabschluss gab, der mit dem Problem behaftet war, dass trotz einer zum Teil umfassenden methodisch-didaktischen Ausbildung und häufig längerer begleiteter Unterrichtspraktika der Weg in die schulische Lehrtätigkeit und bis vor kurzem auch an die in Auslandsschulen in der Regel nicht of-



fenstand. Je nachdem wie in der Frage der Lehrerausbildung und der damit verbundenen Abschlüsse die Entscheidungen schließlich getroffen werden, werden die personellen Ressourcen an bisherigen Studiengängen neu aufgeteilt werden können, ja sogar müssen. Dabei ist offensichtlich, dass BA- und MA-Studiengänge allein aufgrund der Prüfungsausweitung in der Regel einen höheren Personalaufwand erfordern als die bisherigen Studiengänge. Es ist zu erwarten, dass weiterhin Umwege genommen werden, um vielleicht einen Lösungsweg zu finden (siehe Königs 2006).

Wenn nicht alles täuscht, hat der Bereich der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache ungeachtet der teilweise intensiven und auch inhaltlich weitreichenden, gelegentlich allerdings auch inflationären Behandlung interkultureller Themen (nicht immer auf angemessenem wissenschaftlichen Niveau) sowie der häufig vorgebrachten Forderung nach einer institutionellen Verankerung seinen Aufschwung weniger durch die erbrachten wissenschaftlichen Leistungen, sondern eher durch die Veränderung der äußeren Rahmenbedingungen erfahren. Hierzu gehören: ein zusammenwachsendes Europa, verstärkte, wenn sicherlich auch heterogene Prozesse der Globalisierung, eine Krise der Germanistik nicht nur im Aus-, sondern auch im Inland, eine »von oben« oktroyierte Umgestaltung der gesamten, nicht nur deutschen, Studiengangsorganisation mit weitreichenden Folgen sowie eine langanhaltende, wenn auch möglicherweise schon im Abklingen begriffene Favorisierung eines wie auch immer gearteten kulturwissenschaftlichen Paradigmas in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Bei zukünftigen Entscheidungsprozessen wird es angesichts zahlreicher neu strukturierter Studien-

gänge bzw. nach den ersten Erfahrungen auch schon zu revidierenden Studiengangskonzepten teilweise unumgänglich sein, dass im Fach Deutsch als Fremdsprache gerade auch im Bereich der Landeskunde bzw. der Kulturstudien strategische Allianzen mit anderen Fächern eingegangen werden. Dies kann sicherlich auch mit der germanistischen Literaturwissenschaft geschehen, sollte nach Möglichkeit bundesweit aber nicht zum einzigen Kooperationsmodell werden, auch wenn es sich aus einer gewissen fachlichen Nähe anbietet. Eine fachliche Nähe ist aber auch bei anderen Fächern gegeben. Die Umstrukturierung der Studiengänge bot und bietet eine Chance, an dem ein oder anderen Studienstandort die Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlern aus anderen Fächern zu intensivieren bzw. zu initiieren, was vor allem auch für die Ebene der Forschung eine Inter- oder Transdisziplinarität ermöglichen könnte, wie sie bisher nur selten herzustellen war. »Nicht nur, aber vielleicht auch, weil sie teuer und mühevoll ist« (Althaus 1999: 26). Es bieten sich jedenfalls weiterhin neue Chancen, denn folgende Feststellung im Hinblick auf die politischen Vorgaben und ihre fachspezifischen Umsetzungen scheint das Handlungsfeld treffend zu beschreiben:

»Aus dem Verzicht auf fachspezifische Rahmenstudienordnungen ergeben sich nicht zu unterschätzende Gestaltungsmöglichkeiten, die z. T. jedoch schwierige fachpolitische Entscheidungen verlangen.« (Dainat 2003: 337)

In einer Phase, in der Wormer (2003, 2004) einen erneuten Vorstoß unternommen hat, »Landeskunde als Wissenschaft« zu profilieren und Altmayer ein Konzept vorgelegt hat, das sich als »theoretische Basis einer kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache« (2004: 460, siehe auch Altmayer 2006)

versteht, scheinen sich weitere Entwicklungsmöglichkeiten anzudeuten. Für zumindest denkbare Kooperationen bei Studiengangskonzeptionen mit anderen Fächern – und häufig werden deren eigene personelle und strukturelle Schwierigkeiten sowie fachpolitische Strategien innovativen gemeinsamen Projekten enge Grenzen setzen – gilt es jedoch zu überprüfen, welche landeskundlichen Anteile für das Fach Deutsch als Fremdsprache charakteristisch und bedeutsam sind und wo mögliche Überschneidungsmengen mit anderen Fächern bestehen.

#### 4. Ebenen der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache

Nicht immer, wenn im Fach Deutsch als Fremdsprache (und das gilt auch für andere Fremdsprachenphilologien) von Landeskunde, Kulturstudien oder einem anderen der dafür gängigen Begriffe die Rede ist, werden die verschiedenen, durchaus miteinander verbundenen, Ebenen ausreichend auseinander gehalten. Eine Ausnahme stellt hier Simon-Pelanda (2001: 42) dar, der in seinem Artikel zum landeskundlichen Ansatz im Fach Deutsch als Fremdsprache hinsichtlich der Auseinandersetzung um Begriff und Inhalt der Landeskunde diese auf vier Ebenen betrachtete:

- »– als Gegenstandsbereich der *Forschung*,
- als Inhalt in der *Ausbildung* der Lehrenden,
- als thematische Progression im *Unterricht* und
- als Ergebnis staatlicher Fremdsprachenpolitik.« (Hervorhebungen im Original)

Zunächst lassen sich drei Ebenen differenzieren:

1. mit landeskundlichen Inhalten befasster Sprachunterricht
2. Landeskunde als Teil der DaF-Lehrerausbildung
3. landeskundliche Forschung im Fach DaF

Casper-Hehne (2006) hat für den Bereich des Unterrichts den Begriff *Kulturlehre* und für den Bereich der Ausbildung und Forschung in Hochschulen den Begriff *Kulturwissenschaft* vorgeschlagen, wie letzteres beispielsweise auch Erdmenger (1996: 12) und Altmayer (2003: 109) gefordert haben. Erdmenger hatte bereits betont, dass es »bei der Landeskunde in der Hochschule um mehr als bloße Kunde vom Land« gehe und deswegen ein »Terminus mit dem Bestandteil -wissenschaft angemessen [wäre]« (Erdmenger 1996: 12). Selbst bei einer vielleicht wünschenswerten Renaissance des Humboldtschen Ideals einer Einheit von Forschung und Lehre wird man nicht umhinkommen, einen Unterschied zwischen einem auf Landeskunde ausgerichteten Ausbildungsbestandteil eines DaF-Studiengangs (siehe Ehnert 1999) und den eher in den Kinderschuhen steckenden eigenen Forschungsleistungen des Fachs erkennen zu müssen. Die Einteilung in drei Ebenen oder Teilbereiche der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF bedarf hinsichtlich einer damit einhergehenden Forschung einer weiteren Differenzierung, wobei im folgenden Schaubild von der Ebene der Forschung ausgegangen wird.

#### Kulturstudien / Landeskunde im Fach DaF

- **Forschung in Kulturstudien für DaF**  
– unterrichts- und lehrnabhängige Forschung ←
- **Kulturstudien als Teil der DaF-Ausbildung**  
– inhaltliche Aus- bzw. Fortbildung ←  
– methodisch-didaktische Ausbildung (inkl. Umgang mit neuen Medien) ←
- **Sprachunterricht mit integrierten landeskundlichen Inhalten**  
– Lehrmaterialanalyse, -kritik und -entwicklung ←  
– Unterrichtswirkungsforschung ←

Alle drei benannten Ebenen sind mehr oder weniger interdependent miteinander verknüpft und haben zumindest teilweise Auswirkungen auf den einen oder

anderen Bereich. Nicht explizit berücksichtigt sind hier zunächst die Einflussfaktoren, die sich durch die Einwirkungen einer transnationalen oder interkulturellen Herangehensweise auf allen Ebenen ergeben und ein erheblich differenzierteres Schaubild mit den auch in dieser Hinsicht unterschiedlichen Wechselwirkungen nötig machten.

Die Pfeile – ausgehend von der Ebene der »Forschung in Kulturstudien für DaF« – verdeutlichen die zentralen Forschungsfelder, wie sie für die Kulturstudien bzw. die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache von grundlegender Bedeutung sind. Dabei ist es naheliegend, dass eine »unterrichts- und lehrunabhängige Forschung« im Bereich der Kultur die größte Überschneidungsmenge mit anderen kulturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern bietet, auf der Ebene der inhaltlichen Aus- bzw. Fortbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache sowie zukünftigen Kulturmittlern zum Teil enge inhaltliche Anknüpfungspunkte zu Bezugs- oder Partnerwissenschaften bestehen, aber auf der Ebene der Lehrmaterial- und Unterrichtsforschung trotz des Einbezugs wissenschaftlicher Erkenntnisse aus anderen Fächern die Eigenständigkeit des Faches am stärksten gegeben ist.

#### 4.1 Landeskunde im DaF-Unterricht

Auch für den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache anhand landeskundlicher Inhalte sind bereits zahlreiche Differenzierungen vorgenommen worden: Die Unterscheidung zwischen »handlungsbezogene(r)« und »informationsbezogene(r)« Landeskunde (Deutschmann 1982: 130 ff.) ist nur eine davon, die allerdings durch die Auswirkungen der Globalisierung und vor allem durch den ausgeprägten Tourismus der Deutschen bereits seit langem an der früher etwas stärker gegebenen Trennschärfe verloren hat.

Zum allgemeinen Selbstverständnis scheint es inzwischen im Fach zu gehören, dass der Unterricht nicht nur adressatenspezifisch und zugleich möglichst kommunikativ zu erfolgen hat, sondern auch ein möglichst hohes Maß an Lernerautonomie gewährleistet sein sollte. Wichtig ist allerdings die banale Feststellung, dass sich die berechtigte Forderung nach einem adressatenspezifischen Unterricht hinsichtlich der landeskundlichen Themenauswahl und methodisch-didaktischen Herangehensweise in der Praxis nicht selten schwieriger gestaltet, als die zunächst so überzeugende Forderung erahnen lässt. Deutlich wird dies, wenn man sich angesichts der möglichen Adressaten das beeindruckende »ABC der Vielfalt« (Rösler 1994: 1–3) vor Augen führt und sich vergegenwärtigt, dass von den dort angeführten zahlreichen Lerntypen mit ihren unterschiedlichen Lebens- und Lernhintergründen, ihren verschiedenen Motivationslagen und Zielvorstellungen durchaus auch zwei oder mehr im gleichen Sprachkurs sitzen könnten.

Wie schwierig ein auf bestimmte landeskundliche Themen bezogener und zugleich interkulturell ausgerichteter Unterricht allein in einer national heterogen zusammengesetzten Gruppe sein kann, wird in Koreik (1998) zum Generalthema Weltgeschichte anhand einer Karikatur aus dem Wochenmagazin *Der Spiegel* aufgezeigt, in der in acht pointiert gezeichneten Bildern »Entwicklungsstufen« der Menschheit von einem Steinzeitmenschen bis zur Zerstörung der Erde und einem Neuanfang skizziert werden. Das Problem ist bei entsprechenden sprachlichen Voraussetzungen dabei weder die Beschreibung der Bilder noch ihre historische Einordnung (dafür können gegebenenfalls entsprechende Hilfsmittel wie Wörterbücher und Überblicksdarstellungen zur Geschichte bereitgestellt

werden), sondern die Tatsache, dass die Darstellung aufgrund der Motivauswahl stark eurozentrisch geprägt ist. In einem adressatenspezifisch ausgerichteten Unterricht, in dem ein Perspektivenwechsel vom Fremden auf das Eigene und umgekehrt ermöglicht werden soll, folglich die Geschichte anderer Kontinente in den Blick kommt, und zudem ein weiterführender Erwerb von Kenntnissen möglich sein soll, ergibt sich automatisch ein Kompetenzproblem aufseiten der Lehrenden wie auch Lernenden, da unmöglich ausreichende Kenntnisse über die entsprechenden Epochen der gesamten Weltgeschichte vorausgesetzt werden können, welche eine gehaltvolle und zugleich tiefere Auseinandersetzung aber erst ermöglichen.

Die Forderung nach einem adressatenspezifischen Unterricht setzt bei landeskundlichen Inhalten häufig auch eine spezifische Unterrichtsvorbereitung bei den Lehrenden voraus, die sich bei wechselnden Unterrichtsgruppen auf teilweise sehr verschiedene Themen einzustellen haben. Es ist, um das auf Individuen bezogene »ABC der Vielfalt« auf Lernergruppen auszuweiten, offensichtlich ein deutlicher Unterschied, ob landeskundliche Inhalte in einem Integrations Sprachkurs oder in einer universitären Veranstaltung für Erasmus/Sokrates-Studierende behandelt werden, ob die Lernergruppe international zusammengesetzt ist oder alle Teilnehmer aus einem Land mit möglicherweise vergleichbarem kulturellen und sozialen Hintergrund stammen.

Wie sehr allerdings die häufig angeführte Dichotomie von »Fremdkultur« und »Eigenkultur« gerade bei der Betrachtung von ganzen Lernergruppen unangemessen stark in den Vordergrund gerückt werden kann, zeigen die Untersuchungen von Hu (2001), die nicht nur eine damit verbundene »objektivistische

Weltsicht« bemängelt, sondern hervorhebt, dass »darüber hinaus von intrakultureller Heterogenität, Dynamik und der Diskursivität interkultureller Erkenntnisse« abstrahiert wird.

#### 4.1.1 Lehrmaterialanalyse, -kritik und Lehrmaterialentwicklung

Die Lehrmaterialanalyse und -kritik auch hinsichtlich landeskundlicher Themen ist spätestens seit dem *Mannheimer Gutachten* (Engel et al. 1977/1979) und beispielsweise Ammer (1988) und teilweise auch Kast/Neuner (1994), Krumm/Ohms-Duzenko (2001) sowie Majjala (2004, 2006) ein immer wiederkehrendes Element in den Publikationen zu Deutsch als Fremdsprache. Für die zum Teil daraus resultierenden Fortschritte in der Lehrmaterialentwicklung sprechen die Publikationen nicht nur der großen einschlägigen Verlage, sondern auch etwa die Unterrichtsmaterialien der Körber-Stiftung *Miteinander leben in Europa* (siehe Hartung/Dikova/von Borries 2000).

Wie stark die im Fach Deutsch als Fremdsprache angestellten Überlegungen und entwickelten Konzepte Auswirkungen auf die Lehrmaterialentwicklung haben, zeigt die relativ schnell erfolgte weitgehende Übernahme der von Neuner aufgestellten Liste der »Elementare[n] Daseins Erfahrungen als anthropologische Grundkategorien« (1994: 23) als Themen in die gängigsten Lehrwerke. Die mehr oder weniger überzeugende Übertragung des D-A-CH-L-Konzepts in die Lehrwerke der großen Verlage ist ein weiteres Beispiel für die Auswirkung theoretischer Modelle und didaktisch wie politisch begründeter Forderungen auf die Lehrmaterialgestaltung (vgl. Clalüna-Hopf 2002), auch wenn der bewusst etwas »ketzerisch« formulierte Hinweis von Althaus (1999: 29), dass in den bisherigen Umsetzungen in die Praxis eher Verlagsinteressen mit den dann besseren Werbeargu-

menten in Österreich und der Schweiz bedient würden, seine Berechtigung hat. Lehrmaterialanalyse und -kritik wird ein wesentliches Element der Forschung im Bereich Landeskunde des Faches Deutsch als Fremdsprache bleiben (müssen), weil allzu oft einfache Trends umgesetzt werden, deren Auswirkungen nicht ausreichend bedacht, geschweige denn überprüft werden. Für den Sprachunterricht mit in der Regel von Anfang an integrierten landeskundlichen Inhalten ist dies zunächst die Analyse der verwendeten Unterrichtsmaterialien im weitesten Sinne. Hierzu gehören nicht mehr nur die weltweit verwendeten Lehrwerke, traditionelle Folien für den Tageslichtprojektor oder Videofilme, sondern in zunehmendem Maße auch Materialien aus dem Bereich der »neuen« Medien wie CD-Roms, Online-Programme oder inzwischen auch im Internet bereitgestellte Themeneinheiten zur Landeskunde (z. B. <http://www.daf.uni-mainz.de/landeskunde/melk.htm>). Eine Analyse hat zum einen hinsichtlich der Auswahl der behandelten Themen zu erfolgen (Stichworte: Repräsentativität, Möglichkeiten zum Transfer, Art der Darstellung, explizit und implizit vermitteltes Bild des Ziellandes und seiner Bewohner, unbeabsichtigte Nebeneffekte u. a.). Zum anderen gilt es, die verwendeten Texte, Bilder, Diagramme, Tabellen, Filmsequenzen u. a. auf die Frage hin zu untersuchen, ob tatsächlich Informationen und Erkenntnisse vermittelt werden, die dem Stand der wissenschaftlichen Fachforschung entsprechen. Wie wichtig diese Überprüfung sein kann, belegt beispielsweise Thimmes Studie zum Thema Geschichte in DaF-Lehrwerken, in der er zu zwei Unterrichtseinheiten in den Lehrwerken *Sprachkurs Deutsch* und *Themen* herausgearbeitet hat, dass diese »gravierende, zum Teil peinliche sachliche und inhaltliche Fehler auf[weisen]« (1996: 131).

Bei der Analyse von Bildmaterialien, die durch das Internet als Abbildungen, Visualisierungen und auch als bewegte Bilder für den Einsatz im Unterricht inzwischen erheblich leichter zugänglich sind und weltweit im landeskundlichen Unterricht eingesetzt werden, dürfen einige schon ältere Erkenntnisse nicht unberücksichtigt bleiben:

»Die interkulturelle Erforschung des Bildverstehens zeigt, dass es Unterschiede in der Verwendung von Darstellungscodes gibt.« (Weidenmann 1989: 134)

Dies bedeutet, dass die Wahrnehmung und Verarbeitung von scheinbar eindeutigen Bildinformationen aufgrund einer unterschiedlichen kulturellen Prägung auch unterschiedlich ausfallen kann. Angesichts der Wirkungsmächtigkeit von Bildern verdient gerade für den landeskundlichen Unterricht die Hypothese, »der Einfluss der Bilder werde stärker, wenn sie diejenigen Aussagen begleiten, die für die Lerner nur schwer vorstellbar« seien (Korzeniewski 1987: 113), eine besondere Aufmerksamkeit. Gerade das Bild »wird zum Analysekriterium, das bestimmt, wie selektiv und intensiv nachfolgende Informationen verarbeitet werden« (Ballstaedt/Molitor/Mandl 1989: 121). So gesehen hat gerade die Analyse von im landeskundlichen Unterricht eingesetzten Bildmaterialien eine große Bedeutung, auch wenn dies angesichts der Masse der eingesetzten Materialien immer nur exemplarisch erfolgen kann.

Generell wird mit der Einführung neuer Medien immer wieder die geradezu euphorische Hoffnung verknüpft, dass damit die bisher bekannten Probleme leichter zu lösen seien.

»Nun ist es aber so, dass es tatsächlich recht wenige Informationen über die Wirkung von Medien auf den Wissenserwerb allgemein und den Spracherwerb im besonderen gibt.« (Roche 2001: 205)

#### 4.1.2 Unterrichtswirkungsforschung

Welche Auswirkungen im Unterricht vermittelte landeskundliche Inhalte auf die jeweiligen Lernergruppen haben, ist zwar gelegentlich, aber immer nur sporadisch in Beobachtungen mitgeteilt, bisher jedoch keineswegs in umfassender Weise systematisch untersucht worden.

Eingehende Analysen finden sich zum interkulturell angelegten DaF-Unterricht anhand der Lehrwerke *Sprachbrücke* und *Sichtwechsel* in Röttger (2004). Barkowski weist mit Bezug auf eine früher veröffentlichte Untersuchung von Röttger (1998: 183 ff.) auf eine zumindest in einer griechischen Lernergruppe an den Intentionen der Autoren des Lehrwerks *Sprachbrücke* völlig vorbeigehende Reaktion auf ein Lehrbuchkapitel hin:

»Das Bemühen der Autoren, die Schuld Deutschlands an und im Zweiten Weltkrieg und die verbrecherischen Greuelthaten in der Zeit des Nationalsozialismus umfassend darzustellen, werden von den griechischen Lernern zum Teil missverstanden als deren Zurschaustellung.« (Barkowski 2001: 309)

Was wissen wir eigentlich darüber genau, was mit inhaltlich auch weniger brisanten landeskundlichen Themen in den Köpfen der Deutschlerner geschieht? Dies ist eine Fragestellung, die in ihrer Konkretisierung teilweise weit über die wieder verstärkt in der Wissenschaft und auch im Fach Deutsch als Fremdsprache in Mode gekommene, wissenschaftlich gesehen nicht unproblematische Stereotypenforschung hinausgeht, der Redder (1995: 315) »mit dem politischen Umbruch in den Ostblockländern, insbesondere mit der ›Wiedervereinigung‹ von DDR und BRD zum gegenwärtigen Staat der Bundesrepublik Deutschland« einen konjunkturellen Boom bescheinigt. In der

Tat offenbart ein Blick in einschlägige Zeitschriften eine beachtliche Fülle an Artikeln zu Landesbildern und Stereotypen in speziellen, meist national eingegrenzten Lernergruppen (z. B.: Basteck 2004, Fisseler-Skandrani 2000, Iberische Lektorenarbeitsgruppe 1999, Löschmann 1998, Sammon 1998). Der Gewinn dieser oft aus relativ kleinen Fallzahlen gewonnenen Beschreibungen ist begrenzt und die Gefahr der zwar immer wieder thematisierten Verfestigung stereotyper Einstellungen gegeben. Von größerem wissenschaftlichen Gewinn sind dabei sicherlich Langzeitstudien, in denen versucht wird, den Einflussfaktoren von Einstellungsänderungen auf die Spur zu kommen. Die methodologisch sehr gründlich erarbeitete, primär quantitativ angelegte Studie von Grünewald (2005) über Deutschlandbilder in Japan kann als ein erstes überzeugendes Beispiel gelten. Es wäre wünschenswert, wenn in der Zukunft vergleichbar solide Grundlagenforschungen auch mit qualitativen Methoden durchgeführt würden, um festzustellen, ob die von bisherigen Wissensbeständen nur wenig abweichenden Ergebnisse auf die Stabilität von Fremdbildern oder das gewählte Forschungsdesign zurückzuführen sind.

In der Forschung weitgehend aus dem Blick geraten ist die Lehrperson als ein nicht unmaßgeblicher Faktor im Rahmen eines multifaktoriellen Einflusspektrums auf die Entwicklung von Einstellungen zu Land und Leuten des Zielsprachenlandes. Wer kennt nicht die Erfahrung, dass im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen von Rückmeldungen aus Lernergruppen berichtet wird, die der Lehrkraft attestierten, »aber nicht typisch deutsch« zu sein. Was von vielen Lehrkräften auf der Oberflächenebene zunächst als ein Lob aufgefasst wird, ist in Wirklichkeit eher eine stereotype Nega-

tivattribuierung der Bevölkerung des Zielsprachenlandes.<sup>1</sup> Viel entscheidender aber ist die Frage, wie Lehrkräfte durch Themenauswahl oder -steuerung oder durch Kommentare und Verhaltensweisen die Entwicklungen von Einstellungen oder Einstellungsänderungen bewusst oder unbewusst beeinflussen. Dass es hierzu keine solide Forschung gibt, ist leicht nachzuvollziehen: gesicherte Erkenntnisse ließen sich nur durch eine empirisch angelegte längerfristige Unterrichtsbegleitforschung gewinnen, die nicht von den Lehrkräften selbst durchgeführt werden kann. Der Forschungsaufwand und die damit verbundenen methodologischen Probleme sind immens.

#### 4.2 Kulturstudien in der DaF-Lehrerbildung

Auch für die Ebene der landeskundlichen DaF-Lehrerbildung gibt es im Wesentlichen nur Strukturbeschreibungen, Erfahrungsberichte und Modellbeispiele. Umfassende Untersuchungen zu den Auswirkungen der behandelten Inhalte auf eine von den Studierenden selbst wahrgenommene Perspektivenerweiterung und eventuell damit verbundene Einstellungsveränderungen existieren nicht. Erst recht ist bisher nicht systematisch untersucht worden, inwieweit es unter Umständen unterschiedliche Einflüsse der behandelten Themen auf Studierende hinsichtlich ihrer nationalen, kulturellen und auch sozialen Herkunft gibt, oder inwieweit angesichts allgemeiner Globalisierungstendenzen und den damit verbundenen Nivellierungseinflüssen diese Frage inzwischen häufiger geworden sein könnte.

Vor allem aber ein Zusammenhang zwischen vermittelten didaktisch-methodischen Fertigkeiten einerseits und inhaltlichen Themenkomplexen andererseits ist nicht einmal in Ansätzen erforscht. Wie wirken sich Ausbildungseinheiten, d. h. das, was in Studiengängen gelehrt wird, und zwar an methodisch-didaktischen Erkenntnissen und Vorgehensweisen sowie an landeskundlichen Inhalten, auf die Realisierung durch die Studierenden in Praktika und im späteren Unterricht aus? Wir wissen es nicht, oder glauben es allenfalls durch nur vereinzelt subjektive, nicht systematisch erfasste Einzelfallschilderungen schließen zu können. Gerade aber im Rahmen zukünftig verstärkter Leistungskontrollen und Evaluationen sowie dem Bedeutungszuwachs der Wirkungsforschung werden diese Fragen zunehmend an Bedeutung gewinnen, und im auf kulturelle Fragestellungen bezogenen Forschungsbereich des Faches Deutsch als Fremdsprache gilt es sich diesen Aufgaben zu stellen.

Letztlich ungeklärt ist auch die Frage nach den inhaltlichen Ausbildungsbestandteilen dieses Bereichs des Faches. Auf dieser Ebene der landeskundlichen Aufgaben im Fach Deutsch als Fremdsprache macht man es sich sicherlich zu einfach, wenn man die Forderung von Althaus (1999: 31) nach einem »verbindlichen Themenkatalog«, ohne weiterführende Argumente, lediglich als »rückständige Forderung« (Altmayer 2001: 3) ablehnt, nicht ohne allerdings vier Zeilen später für den Bereich der Landeskunde »eine kontroverse und lebendige Debatte auch und gerade über unterschiedliche Konzepte« als notwendig zu

1 Die viel zu früh verstorbene Kollegin Waltraud Coles (University of Durham) teilte einmal mit, wie entsetzt, aber auch nachdenklich eine Seminargruppe reagierte, als sie das vermeintliche Kompliment zurückwies und den eigentlichen Aussagegehalt zum Thema der Diskussion machte.

erachten.<sup>1</sup> Hinsichtlich der Frage nach einem Kanon landeskundlicher Themen für die Unterrichtsebene ist man sich gleichwohl weitgehend einig. So urteilt auch Groenewold (1997: 25): »Einen festen Kanon landeskundlich relevanter Themen kann es nicht geben.«

Die Ebenen der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache werden eindeutig vermischt, wenn Altmayer (2001: 3) »die in letzter Zeit wieder deutlicher vernehmbare und den Prinzipien der Lernerorientierung geradezu hohnsprechende Forderung nach einem ›Zurück zu den Fakten‹ konstatiert. In Koreik (2001: 43 f.) heißt es – nachdem landeskundliche Kenntnisdefizite bei Studierenden im Hauptstudium des Lehramts im Rahmen eines Seminars für eine DaF-Zusatzqualifikation aufgezeigt wurden – zwar, dass eine solide Allgemeinbildung, die weitreichende Kenntnisse über Land und Leute (ggf. sogar über die deutschsprachigen Länder insgesamt) umfasse, nun einmal die Voraussetzung für den Ausbau landeskundlich orientierter Unterrichtseinheiten sei. Sechs Zeilen weiter lautet es dann allerdings folgendermaßen:

»Hiermit soll – um es nochmals zu wiederholen (vgl. Koreik 1995: 32 ff.) nicht einer Ausbildung für eine später zu praktizierende Fakten- oder Realienkunde das Wort geredet werden; es soll lediglich die Banalität erneut betont werden, dass es auch für einen kontrastiv angelegten oder interkulturellen Zielsetzungen verpflichteten, didaktisch modernen Unterricht grundle-

gender landeskundlicher Kenntnisse auf Seiten der Lehrenden bedarf.«

Nicht erst seit PISA sind immer zahlreicher Klagen über eine zunehmend mangelnde Allgemeinbildung von Studienanfängern zu vernehmen. Hierfür werden die unterschiedlichsten Gründe angeführt: diese reichen von einer zu frühen Spezialisierung auf einzelne Kursfächer in der gymnasialen Oberstufe, über eine generelle Lesemüdigkeit, über Auswirkungen des Computerzeitalters mit seiner schnellen Verfügbarkeit von abrufbaren Einzelwissensbeständen bis zu der Konstatierung eines allgemeinen Niveauverlusts, der der deutlichen Zunahme von Abiturienten in einem Altersjahrgang geschuldet sei. Wie sieht es aber mit der Allgemeinbildung nach Abschluss eines Studiums aus?

»Dass es um die Allgemeinbildung nicht zum Besten bestellt ist beklagen auch Personalverantwortliche. Lediglich 36 von 100 Bewerbern entsprechen den Wissensanforderungen, wie eine Umfrage in 300 deutschen Unternehmen zeigt. Vor allem bei den Themen aus Geschichte, Kunst, Literatur und Politik sieht es trübe aus.« (Sobull 2005: 25)

Schlimmer als das Nichtwissen, so der Psychologe Hossiep, der an der Ruhr-Universität Bochum einen Wissenstest entwickelt hat (BOWIT), sei »allerdings die Tatsache, dass sich viele ihrer Defizite überhaupt nicht bewusst« seien (Sobull 2005: 25).

Es wäre vermessen anzunehmen, dass diese Klagen nur auf Absolventen solcher Fächer wie Betriebs- und Volkswirtschaft, Jura oder etwa Maschinenbau zu-

1 Bei Althaus lautet die Textstelle im Gesamtkontext übrigens folgendermaßen: »Der Abschied von einem landeskundlichen Themenkanon entläßt nicht aus der Pflicht, über einen verbindlichen Themenkatalog nachzudenken.« Den Begriff »Katalog« zieht Althaus – so die Erklärung in der darauf bezogenen Fußnote – »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« (Althaus 1999: 31).



träfen. Gerade auch in Fächern wie Germanistik und auch Deutsch als Fremdsprache lassen die häufig zu vernehmenden Klagen von Kolleginnen und Kollegen ein derartiges Bild erhärten. Empirische Untersuchungen hierzu gibt es allerdings nicht. Koreik (2001) weist in einer kleinen Untersuchung auf der Basis einer in einem Hauptseminar durchgeführten Umfrage sowie anhand eines in diesem Seminar behandelten literarischen Textes auf zum Teil gravierende Wissenslücken in Bezug auf gesellschaftspolitisches, historisches und allgemeinkulturelles Hintergrundwissen bei fortgeschrittenen Studierenden im Rahmen einer Zusatzqualifikation für Deutsch als Fremdsprache hin. Es gibt keine Erhebungen, aus denen sich über die Jahre hinweg eine veränderte Wissensbasis bei Studierenden im Fach Deutsch als Fremdsprache fundiert nachweisen ließe. Es bleibt jedoch die Erkenntnis, dass offensichtlich gegenwärtig vor allem in BA-Studiengängen grundlegende landeskundliche Kenntnisse erworben werden müssen, die eine vertiefte und möglichst eigenständige Weiterarbeit mit bestimmten Schwerpunktsetzungen überhaupt erst sinnvoll ermöglichen. Deswegen muss nicht ein in den letzten Jahren verändertes Lehrerbild im Bereich des landeskundlichen Anteils des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache in Frage gestellt werden. Es ist sicherlich richtig, wenn Hackl betont, dass wir »Jahre hindurch [...] das Bild vom allwissenden Lehrer [hatten]«, und gleichzeitig zu Recht eine neue Didaktik fordert, in der die Lehrenden eine neue Rolle einzunehmen hätten: »Weg von der Rolle des Wandelnden-Lexikons hin zum Moderator« (Hackl 1997: 241). Ein guter Moderator muss allerdings neben methodisch-didaktischen Fähigkeiten und einem pädagogisch motivierten und geschulten Einfühlungsver-

mögen auch entsprechende fachliche Grundkenntnisse mitbringen, um der letztlich anspruchsvollen Rolle als Moderator kompetent gerecht werden zu können (vgl. Koreik 2001: 43 f.). Es wäre vermessen anzunehmen, dass Studierende im Fach Deutsch als Fremdsprache (die ja aus den verschiedensten Ländern mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen kommen) bereits zu Anfang des Studiums ausreichende landeskundliche Kenntnisse in den vielfältigen Themengebieten der Landeskunde mitbringen, die lediglich eines exemplarischen Ausbaus in wenigen Einzelbereichen bedürften. Hinzu kommt auch die Tatsache, dass um der Aufgabe als Kulturmittler im Ausland gerecht werden zu können, durchaus auch Kenntnisse über die Nachbarländer Österreich und Schweiz benötigt werden.

»Unsere DaF-Studierenden können diese zweite entscheidende Aufgabe, die deutschsprachige Muttersprachler in einem nicht-deutschsprachigen Land haben, nämlich als kulturelle Mittler Zugang zu dem vielfältigen deutschen Raum zu vermitteln, oft nur mit erschreckendem Halbwissen füllen.« (Krumm 1997: 266)

Wo auch immer inhaltliche Defizite auf Seiten der Studierenden zu Beginn des DaF-Studiums auszumachen sind und wie auch immer man eine inhaltliche Schwerpunktgestaltung hinsichtlich der landeskundlichen Inhalte eines DaF-Studiums vornehmen möchte, klar ist jedenfalls, dass in den gegenwärtigen und auch zukünftig zu akkreditierenden Studiengängen die curriculare Ausgestaltung ernstgenommen werden muss. Dies wird auch die landeskundlichen Anteile und Inhalte des Fachs betreffen. Dabei wird es weitgehend unumstritten sein, dass die Vermittlung eines umfassenden Wissenskanons keineswegs das Ziel sein kann – und dies eben auch, weil angesichts der potentiellen Vielfalt aller in

Frage kommenden Themenbereiche, die bereits Picht (1990: 12) als »Aporien der Totalität« bezeichnet, ein allgemein anerkannter oder gar verbindlicher Wissenskanon mit dem Ziel des Erwerbs enzyklopädischer Kenntnisse unmöglich ist. Der Erwerb enzyklopädischer Kenntnisse nach dem traditionellen Muster ›Wie heißt der längste Fluss?‹ ›Wie funktioniert das Parteiensystem?‹ oder ›Wie begeht man die Feiertage?‹ oder Ähnliches kann sowieso nicht das Ausbildungsziel in einem DaF-Studiengang sein. Das Erkenntnisziel einer universitären Landeskundeausbildung muss auf einem erkenntnistheoretisch höheren Niveau liegen und das Erkennen von strukturellen Zusammenhängen ermöglichen, die erst einen weiterführenden Vergleich mit anderen Kulturen erlauben. Dafür ist sicherlich die Arbeitsform des Projektunterrichts geeignet, bei dem Studierende auf der Basis eigener Recherchen Themenkomplexe erarbeiten und im Seminar möglichst auch mit darauf bezogenen Unterrichtsentwürfen präsentieren. Hackl hat hierzu folgendes pointiert formuliert:

»Ziel der landeskundlichen Arbeit ist primär ein Produkt und nicht mehr ein Wissenskanon. Zu diesem Produkt gelangen unsere Lernenden durch Projektarbeit, durch Selbst-Machen. Sie erwerben dadurch Strategien für ein Lernen auch nach der Schulzeit (lebenslanges Lernen). Der Lerner/die Lernerin soll neugierig werden, muß aufspüren und selbst suchen, die eigene Recherche (nicht im sozialwissenschaftlich umfassenden Sinn, sondern als genaues Beobachten, Sammeln von Texten, Erstellen von Dossiers/Textpools) wird wichtig, in der Gruppe werden Informationsdefizite bewußtgemacht. Wichtig ist aber, daß wir unseren Studierenden – den künftigen Lehrerinnen und Lehrern – diese Arbeitsformen vermitteln, die sie später in der Praxis anwenden sollen.« (Hackl 1997: 241)

Es bleibt beim Lesen dieser Textpassage allerdings das Gefühl, dass hier die Ebe-

nen des landeskundlich orientierten Sprachunterrichts sowie des landeskundlichen Ausbildungsbestandteils des Faches Deutsch als Fremdsprache weitgehend gleichgesetzt werden. Selbstverständlich sollen im Studium Arbeitsformen vermittelt werden, die sich in der späteren Berufspraxis gewinnbringend einsetzen lassen. Ist aber hier nicht ein gegenwärtig als didaktisch sinnvoll erachtetes Unterrichtsprinzip vorschnell generell auf die Studiensituation übertragen worden? Was wäre, wenn die Studierenden tatsächlich mit einer nicht mehr ausreichenden Allgemeinbildung die Schule verlassen haben? Wäre dann die Projektarbeit tatsächlich die einzige Form, mit der sich Defizite beheben ließen? Mit diesen Fragen soll der Gewinn, der durch Projektarbeit in einer universitären Ausbildung zu erzielen ist, keineswegs bestritten werden. Auch Hackl wendet sich »nicht grundsätzlich gegen Informationen«, auch nicht unbedingt gegen »frontale und von Vortragenden vorselektierte« (Hackl 1997: 243).

Es bleibt aber der Verdacht, dass die Form der landeskundlichen Ausbildung ausschließlich durch Projektarbeit aufgrund aktueller didaktischer Herangehensweisen im DaF-Unterricht und wegen einer nicht zu bewältigenden Themenfülle zum alleinigen Prinzip werden könnte. Dabei besteht die Gefahr, dass dies beispielsweise in BA-Studiengängen nicht mehr ausreichen könnte und zumindest curricular festgelegt werden müsste, welche Themenkomplexe in erster Linie in den Seminaren durch Projektarbeit abgedeckt werden sollten. Dies gilt, auch wenn zunehmend von den Möglichkeiten der neuen Technologien gerade auch auf Seminarebene Gebrauch gemacht wird und trotz oder auch wegen der zum Teil nicht unerheblichen Mehrarbeit, die teilweise damit verbunden ist, eine Intensivierung der Projektarbeit er-

reicht wird (z. B. Bettermann/Koreik/Kuhn 2003; Zeuner 2002, 2004).

In diesem Zusammenhang sei einmal festgestellt, dass diejenigen, die in den letzten Jahren für das Fach Deutsch als Fremdsprache zu landeskundlichen Fragestellungen publiziert haben, in der Regel zwei Fächer (wenn nicht mehr), häufig gleichrangig, studiert haben und zusätzlich zur Germanistik oder zu Deutsch als Fremdsprache beispielsweise über einen Abschluss in Philosophie, Geschichtswissenschaft, Kunstgeschichte, Romanistik oder Volkskunde verfügen. Könnte es nicht sein, dass dies ein wenig den Blick für die Realitäten im Fach Deutsch als Fremdsprache verstellt, in dem ein Nebenfach häufig eine deutlich untergeordnete Rolle spielt?

Wenn für den DaF-Unterricht das Prinzip der Adressatenorientierung zu Recht im Vordergrund steht, so wird dies auch für die Lehre zu gelten haben. Und dabei ist es ein großer Unterschied, ob Deutsch als Fremdsprache im Rahmen eines BA- oder MA-Studiengangs studiert wird. Grundsätzlich gilt jedenfalls, dass, wie Bettermann feststellte, der Lernort gute Bedingungen bietet:

»Ist der Lernort [...] ein Universitätsort in Deutschland, herrschen günstige Voraussetzungen dafür, »mitgebrachtes« und zu erwerbendes, prinzipiell exemplarisches, landeskundliches Wissen vom Gegenstand der Landeskunde, d. h. über die »geographischen, ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Verhältnisse in Deutschland, deren Geschichte und Begriffe« (Reinbothe 1997: 505) mit eigenem Erleben zu verknüpfen und dabei gewissermaßen die Orientierungsleistungen landeskundlichen Wissens und Könnens in der Praxis zu überprüfen.« (Bettermann 1998: 13)

Das mitgebrachte Vorwissen wird sich allerdings je nach Studiengang und Zusammensetzung der Gruppen der Studierenden deutlich unterscheiden. Wir ma-

chen doch gerade erst Erfahrungen, wie heterogen Masterstudiengänge zusammengesetzt sind. Daran werden sich inhaltliche und generelle curriculare Vorgaben zu orientieren haben.

Die von Bettermann aufgegriffene Auflistung Reinbothes, die bei ihr als Gegenstandsbestimmung der Landeskunde dient, ist gleichzeitig als Reizthema in der Landeskundediskussion zu sehen. Aus ihrer Gegenstandsbestimmung leitet sie folgende Lernzielbestimmung für die Ausbildung in entsprechenden Studiengängen ab:

»Angehende Deutschlehrer sollten [...] lernen, sich über Deutschland unter sozialwissenschaftlichen Fragestellungen ein fundiertes Faktenwissen anzueignen, sich mit gesellschaftskritischen Analysen auseinanderzusetzen und ein entsprechendes Problembewusstsein zu entwickeln, so dass sie später im Unterricht in der Lage sind, dem jeweiligen Sprach- und Bildungsniveau der Lernenden entsprechend, reflektierte Kenntnisse über eine hochindustrialisierte Gesellschaft zu vermitteln.« (Reinbothe 1997: 505 f.)

Altmayer (1999: 92) hebt hervor, dass zwar noch von der Perspektive der Lernenden die Rede, diese aber dem Gegenstand des Landeskundeunterrichts deutlich untergeordnet sei, und er schreibt anschließend von »erheblichen didaktischen Einwänden [...] gegen diese im Zeitalter des ›Interkulturellen‹ leicht anachronistisch wirkende Landeskunde-Konzeption«, die zu formulieren seien. Das »Zeitalter des ›Interkulturellen‹« allein ist sicherlich kein sonderlich gewichtiges Argument, da wir in der Wissenschaftsgeschichte schon zu oft erlebt haben, dass neue Zeitalter alle ein oder zwei Dekaden neu ausgerufen wurden. Tatsache ist allerdings, dass es nur schlecht vorstellbar und auch nicht zu wünschen ist, dass Sprachunterricht wieder auf einen Stand zurückfällt, auf dem Landeskundeunterricht ausschließlich oder in

erster Linie in Form von portionierter Fakten- und Wissensvermittlung betrieben wird. Von der Unterrichtsebene ist in der Textpassage von Reinbothe allerdings nur indirekt die Rede, wobei zunächst jedoch ungeklärt bleibt, in welcher Form und mit welchen methodisch-didaktischen Herangehensweisen »reflektierte Kenntnisse über eine hochindustrialisierte Gesellschaft [im Unterricht, U.K.] zu vermitteln« sind. Reinbothes Anliegen ist vielmehr das der Lehrerausbildung, in der sie angehende Lehrkräfte befähigen möchte, im späteren Unterricht auf einer Basis fundierten Wissens und nach einem durch gesellschaftskritische Analysen entwickelten Problembewusstsein adressatenspezifisch landeskundliche Kenntnisse zu vermitteln. So verständlich Reinbothes Unbehagen darüber ist, dass (auch) auf der Ausbildungsebene eine intellektuelle Unterforderung stattfinden könnte, die im Wesentlichen durch eine vorrangige Auseinandersetzung mit Themen des Alltags und daran geknüpfte Kommunikationssituationen geprägt ist, so unklar bleibt allerdings auch, wie die von ihr sehr allgemein benannten Gegenstände konkret und in einem zeitlich überschaubaren Rahmen in die DaF-Lehrerausbildung integriert werden könnten, ohne dass angesichts der Themenvielfalt – um es polemisch zu formulieren – der Vertreter einer »Querschnittsprofessur« (Voretzsch 1926: 33) fächer- und themenübergreifende (didaktisch gesehen fragwürdige) Vorlesungen anbieten müsste. Es läuft angesichts einer zeitlichen Begrenztheit, gerade in BA-Studiengängen, wohl doch eher auf eine exemplarische Behandlung relevanter Themen in Projekten hinaus. Zumindest gibt es keine konkreten Entwürfe, wie sich derartig umfassende Themenbereiche sinnvoll in Seminarangeboten in einen DaF-Studiengang integrieren ließen.

Deutlich bleibt aber Reinbothes Kritik an der Entwicklung der Behandlung landeskundlicher Themen auch und gerade auf der Ausbildungsebene, die mit einer Beschreibung des Historikers Nolte zu den intellektuellen Strömungen der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts korrespondiert:

»Unter den linken und liberalen Intellektuellen war Gesellschaftskritik, überhaupt das Denken in ›Kategorien‹ der Gesellschaft, passé und galt als altmodisch; man wandte sich lieber der ›Kultur‹, der Welt der Symbole und Imaginationen zu als den harschen materiellen Realitäten.« (Nolte 2004: 40)

Wie die thematische Ausgestaltung und Ausrichtung von landeskundlichen Anteilen in existierenden, teilweise aber umzugestaltenden und neuen DaF-Studiengängen zukünftig aussehen wird, muss die weitere Entwicklung zeigen. Es gehört nicht viel Phantasie dazu, sich vorzustellen, dass die weitere Entwicklung einen weniger geraden und zielgerichteten Verlauf nehmen wird als sich eher mäandernd neuen Zielen bzw. neu definierten alten Zielen zu nähern, wenn man die bisherige Entwicklung in Betracht zieht.

Die »Landeskunediskussion« könnte man seit ihren Anfängen als Abfolge exklusiv behaupteter Ansätze bezeichnen, als »Pendelbewegungen« 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).

Es ist dabei wenig wahrscheinlich, dass man schnell von der einen Pendelbewegung zur nächsten wechseln wird, es ist aber durchaus davon auszugehen, dass Strukturveränderungen auch weitere Veränderungen vor allem auf der Ebene der Lehre und der Forschung nach sich

ziehen werden. Wichtig für die weitere Entwicklung wird sicherlich auch der inhaltliche Forschungsanteil des Faches sein.

»Ein Fach DaF in der Fächerlandschaft der Universitäten muss sich aber der Forderung nach ›Exzellenz‹ in der Forschung stellen, will es langfristig überleben bzw. ›sichtbar‹ bleiben. Die gründliche Ausbildung von Nachwuchskräften ist hierfür eine Grundvoraussetzung.« (Koreik/Riemer 2005: 36)

Dies gilt nicht nur generell für das Fach Deutsch als Fremdsprache, sondern in hohem Maße gerade auch für den landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Anteil.

### 5. Forschung in Kulturstudien für Deutsch als Fremdsprache

Die insgesamt vielleicht problematischste, aber zugleich für die Zukunft wichtigste Ebene ist die der dem Fach eigenen, nicht direkt an Unterricht und Lehre geknüpften Forschung im Bereich der Landeskunde, die ihre Fragestellungen aber sehr wohl schon lange zum großen Teil aus den Bedürfnissen des Unterrichts und der Lehre heraus entwickelt.

Mehrere Jahrzehnte war die Debatte um die Rolle der Landeskunde auf der Forschungsebene geprägt von der Suche nach einer Leitwissenschaft, an der sich die Landeskunde hinsichtlich der Gegenstände, der Methoden, aber auch der Fragestellungen hätte orientieren können.

»Übereinstimmung herrschte nicht immer, über die sich um 1990 durchsetzende Auffassung, dass es sich keinesfalls um die intensiv gesuchte Leitwissenschaft der Landeskunde handelt, sondern eher um Projekte integrativen wissenschaftlichen Arbeitens.« (Bettermann (2001: 1253)

Es scheint auch weiterhin klar, dass die Suche nach einer Leitwissenschaft oder Basisbezugswissenschaft

»auch in Zukunft vergeblich verlaufen wird – vergeblich verlaufen muß –, da es eine mehr oder weniger einheitliche Ausrichtung der Landeskunde (und das wäre ja die Voraussetzung für eine solche Über- oder Grundwissenschaft) nicht geben kann und im Hinblick auf die Diversität der Aufgaben angesichts verschiedener Adressatengruppen auch nicht geben darf« (Koreik 1995: 17 f.).

Im Zusammenhang mit der Suche nach einer Leitwissenschaft stand immer auch die Frage nach einem wissenschaftstheoretischen Ansatz, der es ermöglicht hätte, das komplexe Feld der »Kultur«, das zudem durch eine Unschärfe des Begriffs charakterisiert war und ist, klarer und der Zielsetzung entsprechend für die Analyse greifbarer zu machen. Die Versuche, die Landeskunde an ein einziges Orientierung gebendes Fach oder an eine dominierende Forschungsrichtung anzubinden, müssen bis jetzt als gescheitert gelten. So wurden beispielsweise die Semiotik (vgl. Köhring/Schwerdtfeger 1976; Melenk 1980, Casper-Hehne 2005), die Kulturanthropologie (Kramer 1976, Grawe 1987) oder die Orientierung an kulturellen Symbolen (Schwerdtfeger 1991) vorgeschlagen. Dies sind zwar erheblich weiterreichende Vorschläge als die Orientierung an Fächern, aus denen man glaubte, durch das Hinausfiltern einiger als jeweils wichtig erachteter Fakten ein objektives oder zumindest repräsentatives Landesbild vermitteln zu können, aber auch ein ausschließlich semiotischer oder kulturanthropologischer Ansatz kann der Komplexität der Landeskunde nicht gerecht werden.

»Die Inhalte landeskundlichen Forschens, Lehrens und Lernens sind nicht aus der Systematik einzelner Wissenschaften (Philo-, Sozio-, Polito-, oder Psycho- usw. -logie) zu deduzieren, sondern deren wissenschaftliche Analytik und didaktische Methoden sind bei der Beantwortung der fachdidaktisch begründeten Fragestellungen heranzuziehen.« (Simon-Pelanda 2001: 53)

Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Altmayer, der feststellt,

»dass kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache sich nicht primär über ihren *Gegenstand*, sondern über eine (außerwissenschaftliche) *Problemstellung* und ihr erkenntnisleitendes Interesse definiert [...]« (Altmayer (2004: 455)).

Die Problemstellung und das erkenntnisleitende Interesse ergebe sich aus der Notwendigkeit, dass Lerner der deutschen Sprache immer »auch die (zumindest rudimentäre) Fähigkeit erwerben [müssen], sich mit den in der deutschen Sprache mitgelieferten kulturellen Inhalten verstehend auseinanderzusetzen« (Altmayer 2004: 455). Diese kulturellen Inhalte bedürften »der wissenschaftlichen, d. h. methodisch kontrollierten und intersubjektiv nachvollziehbaren Aufbereitung durch eine eigene kulturwissenschaftliche Forschung« (Altmayer 2004: 455). Als exemplarische Fallanalyse hat Altmayer (2004) für eine derartige Vorgehensweise eine Plakatserie der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen zum Thema »Ausländer in Deutschland« ausgewählt. In einer umfassenden Analyse (266–454) legt er unter Einbeziehung diverser Hintergrundtexte (juristische, publizistische Texte, Politikerreden, Lexikonartikel u. a.) die kulturellen Deutungsmuster offen, die als beschreibbare oder auch nachweisbare Präsuppositionen einem Verständnis der Plakate zugrunde liegen. Dies ist ein Verfahren, wie es Altmayers Titel »Kultur als Hypertext« bereits nahelegt. In der Analyse entstehe so ein Netzwerk von untereinander vielfältig verknüpften Texten, das sich mit Hilfe des Hypertext-Begriffes sinnvoll beschreiben lasse (263). Wird der Ausgangstext, in diesem Fall die genannte Plakatserie, als ein »Knoten: bzw. ein ›Portal: eines Hypertextes [begriffen], so lassen sich die kulturellen

Schlüsselwörter, Intertextualitätsmarkierungen und Bilder als »Verknüpfungsstrukturen« (Hess-Lüttich 1997: 137) beschreiben, die den potenziellen Rezipienten dazu auffordern, an der jeweiligen Textstelle das hier präsupponierte kulturelle Deutungsmuster zu aktivieren, d. h. Verbindungen zu anderen Texten des kulturellen Gedächtnisses herzustellen, in denen das Muster zirkuliert und kommuniziert wird« (Altmayer 2004: 263).

Eine methodisch ähnliche Vorgehensweise beschreibt Hackl (2001: 1212 f.) mit Bezug auf Badstübner-Kizik/Radziszewska:

Aus generativen Themen, die aus der Lebenswelt der Lerner immer wieder neue relevante Themen hervorbringen, entstehen Themennetze, zu denen so genannte Kodierungen den Zugang ermöglichen. Kodierungen – in ihren Formen (historische Quellen, Filme, Fotos, literarische Texte, Lieder etc.) nahezu unbegrenzt – sind

»verschlüsselte Darstellungen eines generativen Themas, die den Einstieg in komplexere Zusammenhänge (Themennetze) ermöglichen, indem sie offene Fragen provozieren, d. h. Fragen, bei denen keine konkrete Antwort erwartet wird (auch gar nicht gegeben werden kann)« Badstübner-Kizik/Radziszewska 1998: 14).

Und ähnlich wie auch Badstübner-Kizik/Radziszewska sieht Altmayer die potentielle Offenheit des sich durch immer tiefergehende Fragestellungen ergebenden Themenkomplexes. Während Badstübner-Kizik/Radziszewska für die Ebene des Unterrichts konstatieren, dass auf manche offene Fragen auch gar keine Antwort gegeben werden kann, geht Altmayer davon aus, dass

»die Bereitstellung eines Netzwerks von Hintergrundtexten zu einem Ausgangstext [...] auch nicht dem Kriterium der ›Vollständigkeit‹ zu genügen [habe], das weder sinnvoll einzulösen noch zu beurteilen wäre [...]« (Altmayer 2004: 263).

»Bereitstellung eines Netzwerks von Hintergrundtexten« klingt allerdings auch nicht nach der reinen Ebene der Forschung, sondern als ob Lehrende eine Textauswahl zu treffen hätten, die auf Ausbildungs- oder Unterrichtsebene zu analysieren seien, um »fremdkulturelle Verstehens- und Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen« (Altmayer 2004: 263).

Altmayer hat für seine beispielhafte Analyse »Erkenntnisse aus der Linguistik, der Philosophie, der Geschichtswissenschaft, der Literaturwissenschaft, der Kunstgeschichte, der Soziologie, der Volkskunde, der Rechtswissenschaften und vieler anderer Disziplinen« (Altmayer 2004: 455) in die Überlegungen mit einbezogen. Dies erfordert bei einem hohen Anspruchsniveau einen Universalwissenschaftler, wie er angesichts der immens angewachsenen Wissensbestände im 21. Jahrhundert schon lange nicht mehr denkbar ist. Altmayer versteht, sicherlich auch deswegen, die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache nicht als wissenschaftliche Disziplin, sondern als transdisziplinäre Forschungspraxis (Altmayer (2004: 455). Damit wird ein Legitimationsproblem umgangen, welches sich aus Sicht von Wunberg folgendermaßen darstellt:

»Bevor eine wissenschaftliche Disziplin trans- oder auch nur interdisziplinär sein kann, muß sie monodisziplinär, d. h. sehr spezifisch sein [...]. Es muß darum gehen, daß die Einzeldisziplinen ihrerseits Methoden, Ansätze und Verfahren entwickeln, (wenigstens) in Grenzen übertragbar, d. h. auf Kompatibilität angelegt sind. Bedingung dafür ist, dass sie durchsichtig gemacht werden an Exempeln, die einsehbar sind. Unter Kulturwissenschaften ist nicht eine Einzeldisziplin unter anderen zu verstehen, sondern eine diese Einzeldisziplinen gegenseitig erschließende Methode.« (Wunberg 2000: 5)

Um dem Problem mangelnder wissenschaftlicher Akzeptanz und der »konzeptionelle[n] und curriculare[n] Crux« (Wierlacher 2003: 504) der Landeskunde in den germanistischen Fächern zu entgegen, tritt er für eine Kooperation mit anderen Fächern ein, die dadurch »den bislang gern zugesprochenen Status als bloßer ›Bezugswissenschaften‹« (Wierlacher 2003: 505) verlören und sich damit in Subjekte und Objekte einer Zusammenarbeit wandelten, die aus der Landeskunde-Komponente eine Schnittfläche verschiedener Disziplinen mache. Als Begriff schlägt Wierlacher »Landesstudien« vor, die »sich bei ihrer Annäherung an den komplexen Gegenstand der Vorgehensweise der Essayistik [...] zu bedienen und diese zugleich zu einem spezifischen Modus kulturwissenschaftlicher Prosa weiterzuentwickeln« (Wierlacher 2003: 507) hätten.

Wormer hingegen favorisiert »in erster Linie eine xenologisch-transkulturelle, vergleichende wissenschaftliche Landeskunde« (Wormer 2004: 5), deren Aufgabe es sei, »in transkultureller Perspektive eine vergleichende Landeskundeforschung als Wissenschaftsbasis u. a. für Kulturaustausch und -ausbau [...] sowie die Vermittlung von Fremdsprachen zu entwickeln (Wormer 2004: 6). Hierbei sollen während des gesamten Forschungs- und Entwicklungsprozesses, zu dem auch die Entwicklung von didaktisierten Materialien gehört, Forscher aus den Ausgangs- und jeweiligen Zielkulturen kooperieren, wobei qualitative und quantitative Verfahren aus den einzelnen Philologien sowie der Human- und Sozialwissenschaften zum Einsatz kommen. Ziel ist dabei eindeutig auch »die Bereitstellung wissenschaftsbasierten didaktischen Materials«, welches je nach Kooperationspartner auch einen unterschiedlichen Fokus haben kann.

Wenn derartige Kooperationen gelängen, bei denen nicht nur jeweils Forscher und Lehrende aus unterschiedlichen Ländern, sondern auch Wissenschaftler aus verschiedenen Fächern beteiligt wären, bliebe der Landeskunde allerdings immer noch nicht folgendes Schicksal erspart:

»Insgesamt bleibt es aber das Schicksal der Landeskunde, dass sie wie ein Vagabund von einer Wissenschaft zur nächsten ziehen muss, um für bestimmte Situationen und Interessen angemessene Methoden und Inhalte zu adaptieren.« (Grünewald 2005: 25)

Der Methodpluralismus ist gerade eine Stärke bei Forschungsprojekten in der Landeskunde. Die Mitwirkung anderer Fachwissenschaftler im Sinne von Wormer würde die Vertreter aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache davon entlasten, wie »Vagabunden« sich immer wieder fremde Fachinhalte alleine – und oft nur auf einem notgedrungen oberflächlichen Niveau – aneignen zu müssen, und die Zusammenarbeit von in- und ausländischen Fachleuten böte die Gewähr, dass Eigen- und Fremdperspektive gleichermaßen in die Forschungsprojekte einfließen könnten. Im Rahmen von Germanistischen Institutspartnerschaften und anderen Kooperationen hat es bisher schon Ansätze einer solchen gemeinsamen Arbeit gegeben. Warum sollte sich dies nicht tatsächlich gezielt und fundiert ausweiten lassen und dem Bereich der Landeskunde auch auf der Forschungsebene einen zusätzlichen Schub verleihen? Hierfür schiene mir der Begriff der ›Kulturstudien‹ geeignet, um sich einerseits von der bisherigen Landeskunde abzuheben und andererseits nicht den hochtrabenden und auf dem Basar der Wissenschaften so hoch gehandelten Begriff der Kulturwissenschaft nutzen zu müssen.

Unabhängig von Kooperationen sind inzwischen mehrere Dissertationen im Entstehen, was als Folge der eingerichteten

Professuren zur Landeskunde in Leipzig und Bielefeld zu sehen ist. Hierbei wird beispielsweise mit der Diskursanalyse oder der Grounded Theory gearbeitet. So ist etwa eine Analyse der DaZ-Lehrwerke zur Heterogenität von Wirklichkeit in Arbeit, die Entwicklung kulturspezifischer Deutungsmuster zum EU-Beitritt der Türkei wird untersucht, Unterrichtsdaten aus Kolumbien werden ausgewertet, Kenntnisse, Einstellungen und Einstellungsänderungen Studierender der Germanistik werden über einen längeren Zeitraum in drei verschiedenen Ländern in einer Art Verbundprojekt qualitativ erforscht. Es ist etwas in Bewegung geraten.

## **6. Zur zukünftigen Entwicklung der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache**

Wie viele andere Fächer wird auch das Fach Deutsch als Fremdsprache nicht von den bereits begonnenen Veränderungen in der Hochschullandschaft unberührt bleiben, und dies wird voraussichtlich insbesondere auch den bisher als landeskundlich bezeichneten Teil des Unterrichts und vor allem der Lehre betreffen. Die Landeskunde hat von einem – nur einem geringen Teil dem Fach Deutsch als Fremdsprache selbst zuzuschreibenden – Aufwind profitieren dürfen, den man heute nicht mehr wie einst Klemperer mit dem Satz »Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf« beschreiben würde, sondern wofür man eher den neumodischen Satz »Und plötzlich war Kulturwissenschaft in« wählen würde. Dieser Aufwind manifestiert sich auch in der Einrichtung von Professuren mit Denominationen, die explizit und ausschließlich dem kulturbezogenen Teil des Faches gewidmet sind. Damit ist die seit vielen Jahren stetig wiederholte Klage über die mangelnde institutionelle Verankerung der Landeskunde im Fach



Deutsch als Fremdsprache nun weitgehend gegenstandslos und wird nicht mehr lange als Entschuldigung für mangelnde Forschungsleistungen dieses »Standbeins« des Faches dienen können. Gleichzeitig wird jedoch immer deutlicher, dass die Umstrukturierung der Studiengänge zu Veränderungen geführt hat und weiterhin führen wird, welche auch die inhaltliche Ausgestaltung beeinflussen.

»In dem Maße, in dem sich die Standards der Ausbildung von Lehrpersonal in den anderen Fremdsprachen in Deutschland im Sinne eines Kerncurriculums klären – ein Prozess, der in vollem Gang ist – wird auch der externe Druck auf die DaF-Studiengänge zunehmen, sich diesen Standards zu stellen. Die meisten haben dabei letztlich nur die Wahl zwischen Ausbau und Umbau oder Abbau und regionale Zusammenlüsse mit anderen Standorten bzw. Ausbildungsträgern am eigenen Standort. Ein »weiter so: wie in den letzten 10 Jahren wird nur noch für begrenzte Zeit möglich sein.« (Funk 2005: 538f.)

Chancen für eine auch nach außen wirksame Schwerpunktsetzung durch den Kulturbestandteil des Faches werden vor allem dort bestehen, wo durch eine entsprechende Professur (und ggf. ein Mitarbeiterumfeld) ein Veranstaltungsangebot realisiert werden kann, welches nicht nur stringent, sondern auch attraktiv ist und zudem die Kriterien einer Akkreditierung (auch weiterhin) erfüllt. Es ist noch nicht absehbar, ob die Tatsache, dass es DaF-Standorte mit und ohne Studiengebühren gibt, das Wahlverhalten der Studienbewerber hinsichtlich des Studiengangs und des Studienorts verändern und mit zeitlicher Verzögerung dann wieder Einfluss auf die Gestaltung der Studiengänge haben werden. Dabei wird voraussichtlich die berechtigte Frage der Studienbewerber nach beruflichen Perspektiven eine größere Rolle spielen als bisher.

Wo die eigenen institutionellen und personellen Kapazitäten nicht ausreichen, um einen DaF-Studiengang mit ausgeprägten landeskundlichen bzw. kulturwissenschaftlichen Anteilen akkreditieren zu lassen, werden Kooperationen mit anderen Fächern einen Lösungsweg bieten. Dem steht zunächst allerdings das Eigeninteresse anderer Fächer entgegen.

»Wer das Selbstverständnis von Fakultäten einschließlich der etablierten Fächergrenzen (z. B. der Philologien und Sozialwissenschaften) kennt, weiß um die institutionellen Hürden, die sich vor transdisziplinärer wissenschaftlicher Landeskunde auf tun (müssen). Fakultäten verstehen sich noch selten als »Teamspieler«, müssen sie doch nicht zuletzt im Blick auf internationale Positionierung, Strategie und Entwicklung auch auf Eigenprofilierung bedacht sein.« (Wormer 2004: 3)

Stehen andere Fächer allerdings unter ähnlichen Handlungszwängen (wie mancherorts die Germanistik) oder sind durch die Veränderung der Bildungslandschaft eher geneigt, neue Wege zu beschreiten, eröffnen sich neue Chancen (aber auch gewisse Risiken). Möglicherweise wird das Fach DaF/DaZ – egal ob mit oder ohne landeskundlich ausgerichteter Schwerpunktsetzung – nach den bisherigen Erfahrungen mit der Umstrukturierung an vielen Studienstandorten in der bisherigen Form nicht weitergeführt werden können, weil die personellen Kapazitäten nicht ausreichen, auch wenn aktuelle (auch gerade anstehende) Neuakkreditierungen ein anderes Bild zeichnen. Häufig wird es vermutlich aus ähnlichen Gründen nur noch Master-Studiengänge geben, wo vorher auch eine Grundausbildung in Deutsch als Fremdsprache angeboten wurde. An wiederum anderen Studienstandorten wird man DaF/DaZ nur noch in einzelnen Modulen wiederfinden und die Aussagekraft von Abschlusszeugnissen wird

möglicherweise noch schwerer zu taxieren sein, als es bisher schon der Fall war. Andererseits könnten gerade die Veränderungen und Kooperationen mit anderen Fächern in Studiengängen das Maß an Inter- oder Transdisziplinarität schaffen, das bisher so selten herzustellen war. Und dies könnte sich nicht nur auf manche Studiengänge vorteilhaft auswirken, sondern auch auf der Forschungsebene, auf der eine konkrete interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre Zusammenarbeit bisher so schwer zu verwirklichen war. Und wenn dann noch internationale Kooperationen stärker genutzt werden und verstärkt ineinander verzahnte Studiengänge in verschiedenen Ländern – über die Anrechenbarkeit von erbrachten Leistungen hinaus – eingerichtet würden, könnte sich das Studium im Fach Deutsch als Fremdsprache noch schneller verändern, als zurzeit denkbar erscheint. Eine Bedingung hierfür wäre allerdings auch, die Bereitschaft der deutschen Studierenden zu stärken, intensiver Fremdsprachen zu lernen, auch »kleinere« Sprachen, deren Nutzwert zunächst nicht offensichtlich scheint.

In vielerlei Hinsicht könnte der kulturwissenschaftliche Teil des Faches Deutsch als Fremdsprache zukünftig an Bedeutung gewinnen. Manche Optionen sind jedenfalls offen. Die Entwicklung der nächsten Jahre wird zeigen, ob es gelingt, den kulturwissenschaftlichen Anteil des Faches Deutsch als Fremdsprache als »Trumpf« auszuspielen.

### Literatur

Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001.

Althaus, Hans-Joachim: »Landeskunde: Anmerkungen zum Stand der Dinge«, *Info DaF* 26 (1999), 26–35.

Althaus Hans-Joachim; Mog, Paul: »Lebensstile in der Bundesrepublik Deutschland«. In: Mog, Paul; Althaus, Hans-Joachim (Hrsg.): *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1992, 111–151.

Althof, Hans-Joachim (Hrsg.): *Deutschlandstudien international 1: Dokumentation des Wolfenbütteler DAAD-Symposiums 1988*. München: Iudicium, 1988.

Altmayer, Claus: »Von der ›interkulturellen‹ zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag, 1999, 86–112 (Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache).

Altmayer, Claus: »Theorie und Praxis kulturwissenschaftlicher Forschung in Deutsch als Fremdsprache, Zu dieser Ausgabe«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2001) [Online] <http://collection.nlc-bnc.ca/100/201/300/zeitschrift/2002/02-01/geleit18.htm>

Altmayer, Claus: »Kulturwissenschaftliche Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache oder: Wie unsere kulturellen Deutungsmuster das Verstehen von Texten beeinflussen und was das mit dem Fremdsprachenunterricht zu tun hat«. Keynote-Speech bei der Jahrestagung der Canadian Association of University Teachers of German [CAUTG] am 28.05.2003 in Halifax, Canada. [Online] <http://www.uni-saarland.de/fak4/fr41/goetze/halifax.doc>

Altmayer, Claus: »Cultural Studies – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache?«, *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9/3 (2004a). [Online] <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Altmayer3.htm>.

Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 2004b.

- Altmayer, Claus: »Landeskunde als Kulturwissenschaft: Ein Forschungsprogramm«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 181–199.
- Ammer, Reinhard: *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955–1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: Ludicium, 1988.
- Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt, 2006.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Radziszewska, Krystyna: »Österreichische, deutsche und polnische Identitäten: Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen«, *Fremdsprache Deutsch* 18 (1998), 13–17.
- Ballstaedt, Peter-Steffen; Molitor, Sylvie; Mandl, Heinz: »Kognition, Wissen aus Text und Bild«. In: Groebel, Jo; Winterhoff-Spurk, Peter (Hrsg.): *Empirische Medienpsychologie*. München: Psychologie-Verlags-Union, 1989, 105–133.
- Barkowski, Hans: »Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas *Interkulturelles Lernen und Lehren*«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, *Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001, 297–312.
- Basteck, Elisabeth: *Civilización: Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten*, 2004. [http://ic.daad.de/barcelona/download/basteck\\_dissertation.pdf](http://ic.daad.de/barcelona/download/basteck_dissertation.pdf)
- Bettermann, Rainer: »Erkennen, Erleben und Erfahren in der Landeskunde«. In: Blei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hrsg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, 1998, 12–29.
- Bettermann, Rainer: »Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1253–1262 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.2).
- Bollenbeck, Georg: »Produktive Verunsicherungen. Beharrung und Aufbruch: Zum Stand der kulturwissenschaftlichen Wende«, *Frankfurter Rundschau*, 3.4.2001.
- Bettermann, Rainer; Koreik, Uwe; Kuhn, Christina: »West-östliche Begegnungen: Ein Tandem-Seminar zur Landeskunde – nicht nur auf einer interaktiven Oberfläche«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29 (2003), 411–419.
- Buttjes, Dieter: »Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1989, 112–118.
- Buttjes, Dieter: »Culture in German Foreign Language Teaching: Making Use of an Ambiguous Past«. In: Buttjes, Dieter; Byram, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, 47–62.
- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen »Deutsch als Fremdsprache«, Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag, 2006.
- Casper-Hehne, Hiltraud: »Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 101–112.
- Christ, Herbert: »Landeskundeunterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts«. In: Kleine, Winfried (Hrsg.): *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1979, 74–83.
- Clalúna-Hopf, Monika: »Von den Schwierigkeiten ein »D-A-CH« zu bauen«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, *Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001, 28–36.
- Dainat, Holger: »ECTS etc., »Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses«. In: Hoppe, Almut; Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Propädeutikum des wissenschaftlichen*

- Schreibens – Bologna-Folgen. Bielefeld, 2003, 343–353 (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2/3 (2003)).
- Deutschmann, Andreas: »Grundlegende Aspekte der Landeskundeplanung, Beispiel: Deutsch als Fremdsprache«. *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 29, 2 (1982), 123–132.
- Ehnert, Rolf: »Deutsch als Fremdsprache – Gestalt eines Faches und seine möglichen Beziehungen zur ›Auslandsgermanistik««. In: DAAD (Hrsg.): *Dokumentation und Materialien* 12 (1988), 437–453. Wiederabgedruckt in: Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1994, 139–145.
- Ehnert, Rolf: »Die Landeskunde in der Ausbildung für LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache«. *InfoDaF* 26, 1 (1999), 37–55.
- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Stichel, Gerhard; Wierlacher, Alois: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache, Band 1. Heidelberg: Groos, 1977.
- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Stichel, Gerhard; Wierlacher, Alois: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Heidelberg: Groos, 1979.
- Erdmenger, Manfred: *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber, 1996.
- Fisseler-Skandrani, Renate: »Zum Österreichbild tunesischer Studierender zu Beginn des Studiums«. *InfoDaF* 27, 5 (2000), 513–518.
- Funk, Hermann: »Akkreditierung von Studiengängen: Eine Qualitätssicherungsmaßnahme mit Chancen und Grenzen«. In: Wolff, Armin; Riemer, Claudia; Neubauer, Fritz (Hrsg.): *Sprache lehren, Sprache lernen: Beiträge zur 32. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld*. Regensburg: FaDaF, 2005, 529–540 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 74).
- Grawe, Christian: »Die kulturanthropologische Dimension der Landeskunde. Zu Verständnis und Kritik des Landeskundebegriffs«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: Iudicium, 1987, 459–474.
- Groenewold, Peter: *Land in Sicht: Landeskunde als Dialog der Identitäten am Beispiel des deutsch-niederländischen Begegnungskurses*. Rijksuniversiteit Groningen, 1997.
- Grünewald, Matthias: *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland, Theorie und Didaktisierung für den Landeskundeunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1996.
- Grünewald, Matthias: *Bilder im Kopf – Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlerner*. München: Iudicium, 2005.
- Hackl, Wolfgang: »Die Rolle der Landeskunde in der Deutschlehrausbildung. Grundlagen und Beispiele einer differenzierten Landeskunde der deutschsprachigen Länder«. In: Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur. AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: FaDaF, 1997, 233–244 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Hackl, Wolfgang: »Informationsorientierte Landeskunde«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1204–1215 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.2).
- Hartung, Regine; Wenzislava Dikova; Borries, Bodo von: »›Miteinander leben in Europa« – ›Neue Landeskunde« als Ergebnis eines interkulturellen Dialogs«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik, Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3. bis 5. Juni 1999 an der Universität Regensburg*. Regensburg: FaDaF, 2000, 553–558.

- (Materialien Deutsch als Fremdsprache 53).
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.1 und 19.2).
- Heller, Arno: »Cultural Studies im Wandel: Zur Modellfunktion der American Studies«. In: List, Elisabeth; Fiala, Erwin (Hrsg.): *Grundlagen der Kulturwissenschaften, Interdisziplinäre Kulturstudien*. Tübingen: Francke, 2004, 39–54.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1994.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.: »Text, Intertext, Hypertext. Zur Texttheorie der Hypertextualität«. In: Klein, Josef; Fix, Ulla (Hrsg.): *Textbeziehungen: Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Tübingen: Stauffenburg, 1997, 125–148.
- Hu, Adelheid: »Interkultureller Fremdsprachenunterricht und die Heterogenität von Kulturen«, 2001. [Online]: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-01-3/beitrag/hu.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-3/beitrag/hu.htm)
- Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren: »Deutschlandbild in Spanien: Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudenten auf der iberischen Halbinsel«, *InfoDaF* 26, 4 (1999), 355–377.
- Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1994.
- Klemperer, Victor: »Der Streit um den Begriff Kulturkunde«, *Die neueren Sprachen* 38 (1925), 437–449.
- Königs, Frank: »Holzweg – Umweg – Lösungsweg? Überlegungen (und Träumereien) zur Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache.« In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen »Deutsch als Fremdsprache«, Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag, 2006, 1–16.
- Königs, Frank: »Fremdsprachenlehrausbildung: Minenfeld oder Artenreichtum?«, *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2, 2 (2008), 9–32.
- Koreik, Uwe: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1995.
- Koreik, Uwe: »Deutsche Geschichte und interkulturelles Lernen im Landeskundeunterricht für Deutsch als Fremdsprache«. In: Wolff, Armin; Blei, Dagmar (Hrsg.): *DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF!, Beiträge der 23. Jahrestagung DaF 1995*. Regensburg: FaDaF, 1997, 329–340 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 44).
- Koreik, Uwe: »Geistes- und Sozialwissenschaften und Landeskunde«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1273–1277 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.2).
- Koreik, Uwe: »Große Töne, wenig Musik: Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001, 39–50.
- Koreik, Uwe; Riemer, Claudia: »Baustelle DaF«. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 2005, 27–41.
- Körhning, Klaus-Heinrich; Schwerdtfeger, Inge Christine: »Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt«, *Linguistik und Didaktik* 25 (1976), 55–80.
- Korzeniewski, Jan: »Bild-Text-Beziehungen im Fremdsprachenunterricht«, *InfoDaF* 14, 2 (1987), 111–120.
- Kramer, Jürgen: »Cultural studies versus Landes-/Kulturkunde«. In: Kramer, Jür-

- gen (Hrsg.): *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht: Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 1976, 139–150.
- Kramer, Jürgen: *British Cultural Studies*. München: Fink, 1997.
- Kretzenbacher, Heinz L.: »Inter-, multi-, trans-, global-...? Wissenschaftsbasierte Landeskunde gegen Ende des nationalen Kulturkonzepts und der Belehrungskulturen«. 2003. In: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-09-3/Kretzenbach3.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-3/Kretzenbach3.htm)
- Krumm, Hans-Jürgen: »Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?« In: Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: FaDaF, 1997, 255–277 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Krumm, Hans-Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren: »Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 1029–1041 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.2).
- Löschmann, Martin: »Stereotype, Stereotype und kein Ende«. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Berlin u. a.: Lang, 1998, 7–33.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen: »Französische Kulturwissenschaft und interkulturelle Kompetenz. Theorieansätze, Gegenstandsbereiche, Forschungsperspektiven«. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen; Röseberg, Dorothee (Hrsg.): *Landeskunde und Kulturwissenschaft in der Romanistik. Theorienansätze, Unterrichtsmodelle, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Narr, 1995, 23–39.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen: *Einführung in die Landeskunde Frankreichs*. Stuttgart: Metzler, 2000.
- Maijala, Minna: *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Berlin u. a.: Lang, 2004.
- Maijala, Minna: »Klischees im Spiegel landeskundlicher Inhalte von Sprachlehrwerken. Über stereotype Darstellungen fremder Kultur(en)«. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 126–139.
- Melenk, Hartmut: »Semiotik als Brücke. Der Beitrag der angewandten Semiotik zur vergleichenden Landeskunde«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6 (1980), 133–148.
- Mog, Paul; Althaus, Hans-Joachim (Hrsg.): *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1992.
- Neuland, Eva; Ehlich, Konrad; Roggausch, Werner (Hrsg.): *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*. München: Iudicium, 2005.
- Neuner, Gerhard: »Fremde Welt und eigene Erfahrung: Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht«. In: Neuner, Gerhard unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*. Universität Gesamthochschule Kassel 1994, 14–39 (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache, 3).
- Nolte, Paul: *Generation Reform: Jenseits der blockierten Republik*. 4. Auflage. München: Beck, 2004.
- Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hrsg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart: Metzler, 2003.
- Picht, Robert: »Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation«. In: Althof, Hans-Joachim (Hrsg.): *Deutschlandstudien international 1: Dokumentation des Wolfenbütteler DAAD-Symposiums 1988*. München: Iudicium, 1990, 9–24.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: »Wissenschaftlichkeit, >Praxisbezug< – nur leere Floskeln? Zur Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 3 (1998), 131–135.

- Redder, Angelika: »Stereotyp« – eine sprachwissenschaftliche Kritik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21 (1995), 311–329.
- Reinbothe, Roswitha: »Landeskunde in der Deutschlehrausbildung«, *InfoDaF* 24, 4 (1997), 499–513.
- Roche, Jörg: *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2001.
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler, 1994.
- Röttger, Evelyn: »Dominanzkultur und Interkulturalität: Grenzen und Möglichkeiten interkultureller DaF-Didaktik in Griechenland«. In: Barkowski, Hans (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1998, 175–197 (Kulturen in Bewegung, 2).
- Röttger, Evelyn: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Kovac, 2004.
- Sammon, Geoff: »Stereotype im Deutschlandbild britischer und irischer Schüler und Schülerinnen«. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Berlin u. a.: Lang, 1998, 73–107.
- Schücking, Levin L.: »Die Kulturkunde und die Universität«, *Die neueren Sprachen* 35, 1 (1927), 1–16.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht: Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde«, *InfoDaF* 18, 3 (1991), 237–251.
- Sobull, Dagmar: »Karriere mit Kant«, *Forum* 1 (2005), 25–26 (Das MLP-Magazin für Private Finance).
- Simon-Pelanda, Hans: »Landeskundlicher Ansatz«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter, 2001, 41–55 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 19.1).
- Thimme, Christian: *Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene: Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1996.
- Ullmaier, Johannes: *Kulturwissenschaft im Zeichen der Moderne: Hermeneutische und kategoriale Probleme*. Tübingen: Niemeyer, 2001.
- Voretzsch, Karl: »Philologie und Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht an Schule und Universität«. Vortrag gehalten auf dem XX. deutschen Neuphilologentag zu Düsseldorf. Halle/Saale: Niemeyer, 1926.
- Weidenmann, Bernd: »Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel Wirtschaftskommunikation«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15 (1989), 133–149.
- Weinrich, Harald: »Fremdsprache Deutsch – Konturen eines neuen Fachs«. In: Wolff, Armin; Jauß, Kurt Werner (Hrsg.): *Forschungsergebnisse sogenannter Nachbarwissenschaften (wie Lernpsychologie, Linguistik, Psycholinguistik) und ihre Applizierbarkeit auf die Bereiche des Deutschen als Fremdsprache – Grundsatzdiskussion über studienbegleitende Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache – Erfahrungsaustausch über Ansätze zu Studiengängen/Teilstudiengängen Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: AKDaF, 1979, 15–35 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 14) (insbesondere Abschnitt 7: Landeskunde).
- Wierlacher, Alois: »Landeskunde als Landesstudien«. In: Wierlacher, Alois; Bognner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 504–513.
- Wolff, Armin; Blei, Dagmar (Hrsg.): *DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF!*. Beiträge der 23. Jahrestagung DaF 1995. Regensburg: FaDaF, 1997 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 44).
- Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: FaDaF, 1997 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik, Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3. bis 5. Juni 1999 an der Universität Regensburg*. Regensburg: FaDaF, 2000 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53).

- Wolff, Armin; Riemer, Claudia; Neubauer, Fritz (Hrsg.): *Sprache lehren, Sprache lernen: Beiträge zur 32. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld*. Regensburg: FaDaF, 2005 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 74).
- Wormer, Jörg: »Landeskunde als Wissenschaft«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29 (2003), 435–470.
- Wormer, Jörg: »Landeskunde – eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2004. [Online], 9 (3), <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Wormer3.htm>
- Wunberg, Gotthard: »Czernowitz als Paradigma: Kultureller Pluralismus und Nationalitäten«, *IFK-News* 1 (2000), 5.
- Zeuner, Ulrich: »Das Lehrmaterial ›Einführung in die Landeskundendidaktik‹: Von der Broschüre zum hybriden Lernarrangement«, *InfoDaF* 28, 6 (2002), 530–549.
- Zeuner, Ulrich: »Zur Nutzung neuer Medien im Magisterstudium Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der TU Dresden: Beispiel Hauptseminar Landeskunde und Neue Medien«. In: Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): *Wo ein Herz spricht, da hört ein Herz. Festschrift für Dagmar Blei*. Dresden: TU Dresden, 2004, 26–32.

*Uwe Koreik*

Prof. Dr. phil; Studium der Geschichte und Literaturwissenschaft an den Universitäten Bonn, Bielefeld und Köln; Promotion und Habilitation in Deutsch als Fremdsprache. Auslandstätigkeiten als DAAD-Lektor in Durham, Sofia und Prag. Mehrere Jahre Leiter des Fachsprachenzentrums der Universität Hannover. Seit 2001 verschiedene Funktionen im Vorstand des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF). Seit 2006 Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit dem Schwerpunkt Kulturstudien an der Universität Bielefeld.