

Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ

Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter?¹

Uwe Koreik

► Zusammenfassung

Landeskunde – oder aktueller auch Kulturstudien genannt – war lange Zeit ein auf der Ebene der Forschung und der Ausbildung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eher vernachlässigter Bereich, wohingegen auf der Ebene des Unterrichts ständige (allerdings empirisch kaum erforschte) Weiterentwicklungen zu verzeichnen waren und sind. Inzwischen lassen sich – wie allein Plenarvorträge auf FaDaF-Jahrestagungen ca. alle sechs Jahre verdeutlichen – Fortschritte auf allen Ebenen verzeichnen, wobei neue und auch im Entstehen begriffene Forschungsarbeiten auf eine deutliche Weiterentwicklung hoffen lassen, welche auch existierende Widersprüche auflösen helfen werden.

1. Einleitung

Es ist eine gute Tradition, dass auf FaDaF-Jahrestagungen immer wieder ein Themenschwerpunkt und alle paar Jahre ein Plenarvortrag dem Thema Landeskunde gewidmet ist. So Hans-Jürgen Krumm auf der 26. FaDaF-Jahrestagung 1998 in Jena zum Thema »Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? – Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht« (Krumm 1998) oder Peter Groenewold auf der 33.

¹ In diesem Artikel ist weitgehend die Form des Leipziger Vortrags beibehalten worden. Einige während des Vortrags wegen des verspäteten Anfangs vorgenommene Kürzungen wurden wieder aufgenommen, an wenigen Stellen wurde der Vortrag für die Schriftfassung überarbeitet.

FaDaF-Jahrestagung 2005 ebenfalls in Jena zu dem programmatischen und zugleich provozierenden Thema »*Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich*« (Groenewold 2005).

Hinzu kamen immer wieder auch Überblicksvorträge in den Sektionen wie der von Hans-Joachim Althaus zu »*Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge*« (Althaus 1999) oder Rolf Ehnert zur »*Landeskunde in der Ausbildung von DaF-LehrerInnen*« (Ehnert 1999).

Krumm eröffnete 1998 seinen Vortrag mit den Worten:

»Landeskunde hat keinen bedeutenden Stellenwert in der gegenwärtigen Diskussion zur Struktur des Faches.« (1998: 523)

Wir haben es in unserem Fach inzwischen erreicht, dass dieser Satz in der Weise heute nicht mehr so einfach zu formulieren ist. Zwar hat die Landeskunde oder haben die Kulturstudien – ich werde heute, jedenfalls direkt, nicht näher auf den vielfach thematisierten »Kampf um den Begriff« (vgl. Koreik 2009: 3 f.) eingehen – noch immer nicht die Bedeutung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wie beispielsweise die Zweitsprachenerwerbsforschung, aber es lassen sich Fortschritte konstatieren, die nicht ganz unerheblich sind. Gleichwohl gilt in gewisser Weise immer noch die Feststellung von Simon-Pelanda – und sie dürfte mit Einschränkungen auch für die nächsten Jahre weiterhin gelten:

»Die ›Landeskunde-Diskussion‹ könnte man seit ihren Anfängen als Abfolge exklusiv behaupteter Ansätze kennzeichnen, als ›Pendelschwungbewegungen‹ von realistischen zu idealistischen Zielen, von anwendbarem Wissen zu individueller Bildung, von Fertigkeiten zu Fähigkeiten, von pädagogisch zu politisch legitimierten oder gesetzten Zielen – und vice versa.« (Simon-Pelanda 2001: 48)

Der Topos »Pendelschwünge« allerdings ergibt m. E. zum Teil ein falsches Bild, da ein ausschlagendes Pendel immer wieder am Tiefpunkt ankommt; das kann für die Landeskundendiskussion in unserem Fach so jedoch nicht (mehr) gelten.

Es dürfte inzwischen weithin deutlich sein, dass die Landeskundendiskussion im Prinzip immer auf drei Ebenen geführt wird, die in vielen Beiträgen allerdings oft miteinander vermischt werden, was einerseits durch die Materie selbst bedingt ist, andererseits aber oft zu Unklarheiten führt (vgl. Koreik 2009: 12 f.). Die Ebenen, die in der Diskussion häufig nicht ausreichend auseinandergelassen werden sind:

- *Sprachunterricht mit integrierten landeskundlichen Inhalten* oder auch reiner Landeskundeunterricht (wie immer noch in einigen Ländern Teil des Curriculums)
- *Landeskunde als Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung*
- *Landeskunde und deren Vermittlung als Forschungsbereich* des Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Hinzu kommt, dass Landeskunde immer auch eine politische Dimension hat und zum einen, wie Althaus (2009: 136) anmerkt, in die »Auswärtige Kulturpolitik« eingebettet ist, zu der es in der »Konzeption 2000« (Auswärtiges Amt) heißt, dass sie Kultur aus Deutschland als Teil der europäischen Kultur vermittele und Deutschland als Kulturstaat im Dialog mit der internationalen Gemeinschaft der Staaten gekennzeichnet sei. Zudem hat die Landeskunde in unserem Fach zum anderen eine innenpolitische Relevanz, wenn man insbesondere an die thematischen Vorgaben bei den Orientierungskursen denkt, was sich direkt in den von verschiedenen Verlagen erstellten Unterrichtsmaterialien niederschlägt, die auf den sogenannten Einbürgerungstest vorbereiten sollen, worauf ich noch eingehen werde.

In diesem Vortrag werden die verschiedenen Ebenen der Landeskunde aber nun keineswegs systematisch nacheinander abgehandelt, sondern mit jeweiligen Bezügen als das komplexe Feld erfasst, als das sich Landeskunde bzw. Kulturstudien darstellen.

Peter Groenewold hat in seinem Vortrag von 2005 den Begriff der »Partizipation« eingebracht und m. E. zu Recht als übergreifendes Lernziel des Fremdsprachen- und Landeskundeunterrichts definiert, nämlich »die Partizipation an der Sprach- und Lebenswelt des anderen Landes« (Groenewold 2005: 516), der die Methodik des Unterrichts zu dienen habe, indem Lernangebote entwickelt würden, »die diese Partizipation reflexiv und nachhaltig machen« (Groenewold 2005: 516). Im Vordergrund der Überlegungen standen dabei vor allem geeignete Simulationen, zu denen er feststellte: »Situationsorientiertes Lernen mit selbst erfundenen Figuren führt zu nachhaltiger Partizipation« (Groenewold 2005: 521). Dieses Vorgehen gilt es meiner Meinung nach dezidiert – in modifizierten Formen – von der Ebene des Unterrichts auch auf die Ebene der Ausbildung zu übertragen, was bei Groenewold aber durchaus mitgedacht ist. Sowohl Krumm als auch Groenewold bleiben in ihren Ausführungen weitgehend auf Europa beschränkt, bei Krumm schon in der Überschrift (D-A-CH oder Europa), bei Groenewold indem es, heißt dass »[r]eflexive Partizipation [...] als Kulturtechnik die Voraussetzung für eine transnationale europäische Bildung« (Groenewold 2005: 521) darstelle. Auch wenn sich die Ausführungen von Krumm und Groenewold größtenteils problemlos auf einen größeren Rahmen übertragen lassen, würden wir heute, einige Jahre später, wohl sofort eine globalere Perspektive wählen.

2. Erreichtes

In mindestens zwei Punkten glaube ich sagen zu können, dass zumindest im Fachdiskurs zur Landeskunde inzwischen Entscheidendes oder zumindest Wichtiges erreicht wurde. Das betrifft – ich möchte es deutlich benennen – den Bereich der »Nationalkultur« und damit zugleich die dichotomische Verengung auf das

»Eigene« und das »Fremde«, und es betrifft, damit zusammenhängend, das Verständnis von »Interkulturalität«.

Es gilt – zumindest auf der theoretischen Ebene – inzwischen als gesichert, dass wir – um es zunächst einfach auszudrücken – nicht (mehr) von »den Deutschen« sprechen können. So heißt es z. B. bei Hu:

»[...] die lange Zeit herrschende Vorstellung von Kulturen als kohärenten und voneinander abgrenzbaren Entitäten mit jeweils kulturspezifischen Charakteristika, die in Alltagstheorien auch durchaus immer noch lebendig ist, gilt weitgehend als obsolet.« (2003: 53 und 2010: 1397 f.)

Es gibt kaum noch eine neuere Publikation zur Landeskunde, in der nicht hervorgehoben wird, dass nicht von einem homogenen Deutschlandbild oder erst recht nicht von einem typisch deutschen Charakter oder ähnlichem gesprochen werden könne, weil zunehmende Ausdifferenzierungen, der Einfluss einer globalisierten Welt oder eine zunehmende Hybridität in der Bevölkerung Deutschlands, die nicht nur allein ihren Grund in den Deutschen mit einem klassischen Migrationshintergrund hat, stereotype Aussagen aus sich heraus verbieten. Zu Recht darf m. E. in diesem Zusammenhang allerdings folgender Hinweis gestattet sein:

»Während nämlich auf theoretischer Ebene der Konstruktcharakter von Nationalkulturen meist gesehen und die Notwendigkeit zu stärkerer Differenzierung eingeräumt wird, setzen eher anwendungsorientierte Positionen gleichwohl und nicht selten wider besseres Wissen doch die vereinfachenden kulturkontrastiven Kategorien des Interkulturalitätsparadigmas als selbstverständliche Annahmen voraus; und andererseits bieten kulturtheoretisch differenziertere Positionen bislang auch selten konkrete Ansatzpunkte für forschungs- oder unterrichtspraktische Umsetzung.« (Altmayer/Koreik 2010a: 1380)

Bei aller Euphorie über die Erkenntnis, dass die Wirklichkeit komplizierter ist, als sie »kulturvergleichend« oft dargestellt wird, bleibt angesichts offenkundiger Unterschiede zwischen einzelnen Ländern und deren Bewohnern das Bedürfnis, diese Unterschiede im Unterricht zu behandeln, obwohl vielfach bei genauerem Hinsehen die Gemeinsamkeiten überwiegen.

»Man sollte sich daher von der Vorstellung lösen, rezeptartige Anleitungen für den Umgang mit einer Kultur entwickeln zu können. Andererseits wäre es jedoch ein Verlust, kulturkontrastive Ansätze generell auszuschließen. Hier ist es ratsam, sich an den Bedürfnissen und Ansprüchen derer zu orientieren, die am Ende im Mittelpunkt des Zwecks kulturwissenschaftlicher Forschung im Fachbereich DaF stehen – den Lernern. Sie erfahren im Alltag Kultur primär kontrastiv [...].« (Deckers 2010: 524)

In diesem Zusammenhang ist man sich dann auch, wenn man zahlreiche aktuellere Publikationen zur Landeskunde auswertet (u. a. Althaus 2009: 133, Altmayer 2010: 1407, Hansen 2003, Koreik 2011, Wolf 2010: 1436), weitgehend

einig, dass das Konzept von weitgehend einheitlichen Kulturstandards, wie es von dem niederländischen Sozialanthropologen Gert Hofstede oder von dem deutschen Psychologen Alexander Thomas folgenreich vertreten wird, keineswegs eine angemessene Beschreibungsgrundlage für komplexe Gesellschaften bietet.

»Trotz eines gemeinsamen Fundus aus kollektiven und individuellen mentalen Mustern kann nicht von einer gemeinsamen, relativ homogenen nationalen Kultur ausgegangen werden. Transnationale Organisationen, wie sie Hofstede oder Thomas (Thomas 1999: 116–120) untersuchen, stehen nicht repräsentativ für mentale Programme der Bevölkerung bzw. eines definierten Kollektivs wie das der Nation.« (Wolf 2010: 1436)

Was die theoretische Diskussion zunehmend bestimmt, sieht auf der Anwendungsebene jedoch ganz anders aus. Hierzu sei Altmayer zitiert:

»Bislang allerdings ist es im Kontext von DaF/DaZ, aller Bemühungen um größere Differenzierung zum Trotz, nicht gelungen, die Vorherrschaft dieses homogenisierenden und essentialistischen Kulturkonzepts nachhaltig zu erschüttern.« (Altmayer 2010: 1407)

Es dürfte auch deswegen bisher nicht gelungen sein, diesen konzeptuellen Ansatz nachhaltig zu erschüttern, weil eingängige und einfache Konzepte schon immer leicht den Weg auf die Unterrichtsebene gefunden haben und sich dort hartnäckig halten, weil sich mit ihnen pragmatisch umgehen lässt. Ein typisches Beispiel ist seit Aufkommen des interkulturellen Ansatzes die schon bei mindestens zwei Schülergenerationen überstrapazierte Frage: »Und wie ist das bei Ihnen«?

Spätestens an diesen Überlegungen und dem Beispiel zeigt sich, dass das, was erreicht wurde – oder das, was zumindest ich als Errungenschaft sehe –, auch jeweils von Widersprüchen gekennzeichnet ist, die sich nicht selten auf den verschiedenen Ebenen des Landeskundebereichs manifestieren.

Bei der Frage danach, was erreicht wurde, darf man seit dem letzten FaDaF-Plenarvortrag zum Thema Landeskunde – auch wenn den meisten bekannt – nicht übergehen, dass 2005 und 2006 die ersten zwei Professuren für Landeskunde – oder besser die kulturwissenschaftliche Komponente des Fachs DaF/DaZ – in Leipzig und in Bielefeld eingerichtet wurden. Wer sich einmal mit der Wissenschaftsgeschichte mit dem Blick auf Fächer oder Disziplinen beschäftigt hat, wird wissen, dass es nach einer solchen Veränderung in einem Fach in der Regel einige Jahre braucht, bis Erfolge deutlich sichtbar werden. Und wenn man bedenkt, dass in unserem Fach eine Promotion meistens etwa vier Jahre dauert und dieser Zeit jeweils auch eine Findungsphase vorangeht, kann man sich ausrechnen, dass auf dieser Ebene jetzt langsam erste Erträge zu erwarten sind. Das heißt jedoch nicht, dass nicht auch an anderen Standorten Landeskunde in der DaF/DaZ-Ausbildung

eine Rolle spielen würde und nicht auch dort Forschungsarbeiten in diesem Bereich entstehen würden.

Wir haben mit Altmayers Texten (insbesondere 2004) eine viel zitierte theoretische Herangehensweise an das Thema *Kultur* und das von ihm aus der objektiven Hermeneutik übernommene und an Bedürfnisse des Fachs angepasste Konzept der *kulturellen Deutungsmuster*, mit dem die »musterhaft verdichteten und im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Einzelemente« kulturellen Wissens bezeichnet werden.

»Der für den DaF/DaZ-Kontext konstitutive Bezug zur Sprache und damit zum Fremdsprachenlernen besteht dabei insbesondere darin, dass wir im Sprachgebrauch, d. h. in alltäglicher, aber auch in medialer und schriftlicher Kommunikation, in hohem Maß auf solche kulturellen Deutungsmuster zurückgreifen, sie bei unseren Gesprächspartnern oder den Adressaten von Texten oder Medienangeboten aller Art in der Regel implizit und selbstverständlich als allgemein bekannt und akzeptiert voraussetzen. Die Aufgabe kulturwissenschaftlicher Forschung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache besteht nach diesem Konzept dann vor allem darin, die im alltäglichen Sprachgebrauch in aller Regel implizit bleibenden kulturellen Deutungsmuster, die wir im Deutschen verwenden, zu rekonstruieren, d. h. sie auf die Ebene des Expliziten zu heben, sie sichtbar und damit auch lernbar zu machen.« (Altmayer 2010: 1409)

Hiermit sind zunächst jedoch noch zwei Probleme verbunden.

Zum einen:

»The problem with Altmayer's concept is how to carry this concept into language classes. His concept is very ambitious; the text analysis could be conducted by high school students, but not by an average pupil, and the question would still be how to how to [!] proceed with the results in class.« (Biebighäuser 2010: 24 f.)

Zum anderen:

Es bleibt zunächst auch noch ungeklärt, wie welche Wege beschritten werden können, um lernerspezifisch gewonnene Erkenntnisse über die Art vorhandener sowie die Entwicklungsschritte kultureller Deutungsmuster »lernbar zu machen«. Weiterhin lässt sich als Ergebnis in den letzten Jahren auch eine erhöhte Zahl an Publikationen im Bereich der Landeskunde feststellen. Interessant ist dabei jedoch ein erstes Ergebnis aus der sicherlich bald fertiggestellten Dissertation von Jan P. Pietzuch: Er untersucht auf der Basis einer computergestützten Korpusanalyse den Fachdiskurs zum Thema Landeskunde, Kultur und Interkulturellem in den Jahren 1999 bis 2009. Dabei hat er bisher u. a. festgestellt, dass etwa in der zweiten Hälfte des Untersuchungszeitraums der Begriff Landeskunde in Publikationen der relevanten Zeitschriften, Jahrbücher und Sammelbände deutlich weniger Verwendung findet als zuvor. Diese statistisch abgesicherte Erkenntnis deckt sich in gewisser Weise mit der auf Textanalyse beruhenden Feststellung, die wir gemeinsam Ende des letzten Jahres veröffentlicht haben:

»Landeskunde lässt sich nicht länger als eine klar abgrenzbare wissenschaftliche Teildisziplin des Faches DaF/DaZ darstellen, vielmehr als ein theoretisch-begriffliches Konzept, das im Rahmen fremdsprachendidaktischer Debatten als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient. Der fach- und forschungssystematische Bezugsrahmen kann also weder Landeskunde als wissenschaftliche Teildisziplin noch Landeskunde als Konzept, sondern nur jener fremdsprachenwissenschaftliche Diskurs sein, in dem der Nexus von Sprache und Kultur unter Erwerbs- und Vermittlungsperspektive den zentralen Begründungszusammenhang für theoretische, didaktisch-methodische oder unterrichtspraktische Positionen darstellt. In diesem Diskurs stellt Landeskunde also ebenso wirkmächtiges wie tradiertes Konzept schließlich nur eines von sechs Kernkonzepten dar, die durch die Begriffe Realienkunde, Kulturkunde, Landeskunde, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz und kulturwissenschaftliche Ansätze gekennzeichnet werden können.« (Koreik/Pietzuch 2010: 1442)

In anderen Worten: Es gibt nicht mehr die stringente und einfach historiographisch zu erfassende Landeskundediskussion im Fach DaF/DaZ, die ihren Gipfel in der schablonenartigen Kategorisierung von kognitivem, kommunikativem und interkulturellem Ansatz gefunden hatte (Weimann/Hosch in Pauldrach 1992: 6), sondern der Diskurs ist in den Fremdsprachenphilologien deutlich komplexer geworden – erst recht, wenn man die internationale Diskussion mit einbezieht, und es besteht dabei durchaus auch die Gefahr der Unübersichtlichkeit.

Kognitive Herangehensweisen, die einem unterschiedlichen Maß an Wissensvermittlung dienen, sind offensichtlich wieder aktueller geworden und setzen damit in gewisser Weise den Diskursstrang der Realienkunde aus dem späten 19. Jahrhundert fort; so stellt z. B. Maijala (2004) für DaF-Lehrwerke aus Estland, Finnland, Frankreich, Großbritannien und Norwegen fest, dass eine »Rückkehr der Geschichte in die europäischen Deutschlehrwerke« zu konstatieren sei und dass zugleich »der kognitive Ansatz der Landeskunde in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts gerückt« sei (Maijala 2004: 345).

Die Forderung nach ganzheitlichen Herangehensweisen sowie der immer einmal wieder zu vernehmende Wunsch, bei aller Offenheit eines erweiterten Kulturbegriffes aber doch die schöne Literatur, die Kunst und Musik nicht zu vernachlässigen, passt zu Argumentationsmustern aus der Zeit der Kulturkunde, gehäuft auftretende Texte zum interkulturellen Lernen ließen bei manchem schon den Verdacht aufkommen, dass die Landeskundediskussion darin aufgehen werde, während andere interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation eher als Ziel bzw. Teilziel und als didaktisches Element landeskundlichen Lernens sehen. Vor wenigen Jahren noch nicht absehbar war die Tatsache, dass die Frage nach interkultureller Kompetenz und deren Messbarkeit in den Vordergrund rücken würde. Dieses ist in einer Zeit der Tests, Evaluationen und Kann-Bestimmungen nun nicht weiter überraschend; was allerdings die Messbarkeit von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht anbelangt, möchte

ich meine erheblichen Zweifel zum Ausdruck bringen. Ich halte es für äußerst problematisch, wenn im Fremdsprachenunterricht Leistungen und Leistungsfortschritte in ›interkultureller Kompetenz‹ gemessen und möglicherweise auch noch in Form von Schulnoten bewertet werden sollen. Wie sollen die verschiedenen Elemente, die eine interkulturelle Kompetenz ausmachen, evaluiert oder gar getestet werden? Es gibt keine wirklich brauchbaren operationalisierten Testverfahren, und ich sehe auch nicht, wie sie entwickelt werden könnten.

»Solange es um **Kenntnisse und Wissen** geht, ist das Testen kein Problem, denn bewährte Verfahren zur Wissensüberprüfung bestehen zuhauf. Anders bei **Persönlichkeitsmerkmalen**, zu denen valide Testverfahren nicht existieren und in absehbarer Zeit wohl nicht zu erwarten sind.« (Camerer 2007: 8)

Wie lässt sich zuverlässig feststellen, dass sich beispielsweise die Ambiguitätstoleranz eines Sprachkursteilnehmers erhöht oder er oder sie Fortschritte im Bereich der Empathiefähigkeit gemacht hat? Zusätzlich muss die Frage gestellt werden, wie dies denn auch noch auf einem niedrigen Fremdsprachenniveau geschehen sollte. Camerer (2007: 8) vermutet zudem sicherlich zu Recht, dass auch Ansätze der Selbsteinschätzung wie ein »Portfolio interkultureller Kompetenz« mitsamt »Pass, Biographie und Dossier interkultureller Kompetenz« keine nachhaltige Akzeptanz in der Arbeitswelt erfahren dürfte. Und selbst wenn – wie auch immer – eine Notengebung zur interkulturellen Kompetenz eines Sprachkursteilnehmers im Deutschunterricht beispielsweise in den USA erfolgt sein sollte, bleibt völlig unklar, welche Aussagekraft diese Note für einen späteren beruflichen Einsatz dieser Person in Asien oder Afrika hätte (vgl. Koreik 2008: 64).

»Deutlich wird, dass es im Widerstreit messtheoretischer und pädagogischer Ansätze insofern um mehr als eine ›schwer messbare Kompetenz‹ (Hu 2008) geht, als ein teils recht fundamentaler Wertestreit zwischen Machbarkeits- bzw. Effizienzdenken und ethischen Grundsatzfragen bezüglich des *Assessments* psychologischer Dispositionen von Seiten der Fremdsprachenlernenden vorzuliegen scheint.« (Pietzuch 2011: 47)

Wenn ich vorhin mitgeteilt habe, dass Veröffentlichungen zum Landeskundediskurs in den letzten Jahren zahlreich erscheinen, dann hat das auch mit Sammelbänden zur Interkulturellen Kompetenz (Schulz/Tschirner 2008 und Hu/Byram 2009), mit neu erschienenen Facheinführungen (Hallet/Königs 2010 und Ahrenholz/Oomen-Welke i. Dr.) und dem neuen internationalen Handbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu tun, das kurz vor Jahresende 2010 erschienen ist. Nun ist jedoch Quantität noch kein Hinweis auf Qualität, aber erste und sich langsam häufende empirische Untersuchungen lassen aufhorchen, auch wenn einige davon zunächst nur mit ersten veröffentlichten Teilergebnissen aufwarten und letztlich zunächst eher Ankündigungscharakter haben. Wir hatten uns bereits daran gewöhnt, mit Verweis auf die wenigen empirischen Arbeiten im Bereich der

Landeskunde (Röttger 2004, Ertelt-Vieth 2005, Grünewald 2005 und wenige andere) mit steter Regelmäßigkeit auf dieses Desiderat zu verweisen und anderes damit zu entschuldigen. Das wird beim nächsten Plenar-Vortrag auf einer Jahrestagung des FaDaF anders aussehen, weil sich jetzt schon Fortschritte auf der Ebene der Forschung abzeichnen.

Anja Ucharim hat vor kurzem hier am Herder-Institut in Leipzig eine Dissertation eingereicht, in der erstmals im Fach DaF/DaZ mit dem Verfahren der thematischen Diskursanalyse DaZ-Lehrwerke akribisch betrachtet werden. Sie hat sich äußerst präzise dem Thema »Arbeit« in ausgewählten Lehrwerken für Integrationskurse gewidmet. Das daraus widergespiegelte Bild der den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Integrationskursen durch diese Lehrwerke vermittelten beruflichen Perspektiven ist sehr ernüchternd. Sie rekonstruiert die in den Lehrbuchtexten den Migrantinnen und Migranten angebotenen Berufsbilder für Männer und Frauen, ihre gesellschaftliche Positionierung, den hierarchischen Status, die (größtenteils bescheidenen) Verdienstmöglichkeiten, die insgesamt meist prekären Arbeitsverhältnisse und kommt zu einem erschreckenden Ergebnis, welches sich vortrefflich in dem von ihr für den Anfang des Titels gewählten Zitat ausdrückt: »In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi«. Sie legt damit den Finger in eine gesellschaftspolitische Wunde, die inzwischen zwar auch von Politikerinnen und Politikern benannt wird, bei der wir aber noch nicht wissen, ob diesbezüglich eingeleitete erste politische Maßnahmen greifen werden. In der von Claus Altmayer und mir herausgegebenen Themenausgabe »Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache« in der ZiF im letzten Oktober (Altmayer/Koreik 2010b) werden einige Forschungsprojekte vorgestellt, die schrittweise und mosaiksteinartig zu neuen Erkenntnisfortschritten führen werden – damit sind wir zwar noch im Gliederungskapitel »Erreichtes«, aber es vermischt sich auch schon mit Perspektiven. Dabei ist jetzt schon klar, dass es Kritiker geben wird, die die Kleinschrittigkeit der Untersuchungen bemängeln werden, genauso wie seinerzeit erste Untersuchungen zum Spracherwerb gelegentlich – zum Beispiel bei einer Diskussion nach einem Plenarvortrag auf einer FaDaF-Tagung, an die ich mich erinnern kann – als Erbsenzählerei titulierte und der Ertrag für das große Ganze hinterfragt wurde.

Ich möchte hier zunächst auf einige im Entstehen begriffene Forschungsarbeiten aus dieser Themenausgabe hinweisen, weil diese – zusammen mit Ergänzungen, die ich vornehmen werde – den Weg kennzeichnen, wie er zurzeit beschränkt wird.

Claus Altmayer und Katharina Scharl (2010) untersuchen auf der Grundlage eines umfassend dargelegten kulturtheoretischen Konzepts im Rahmen von Interviews Reaktionen auf Fotos aus einer Plakatserie zu *Deutsche gegen rechte Gewalt*, indem sie die Äußerungen als offene Deutungsressource begreifen und auf der Basis von

genauen Transkriptionen entsprechend analysieren. Dabei wird deutlich, dass die Sinnzuschreibungsversuche sich als individuell und hochgradig komplex darstellen, durchaus auch auf spezifisch nationale Diskurse als Deutungsressourcen zurückgreifen, aber nicht in erster Linie von dem ethnischen oder nationalen Hintergrund geprägt sind, der oft angenommen wird.

Eva Neustadt und Rebecca Zabel (2010) werten vor dem Hintergrund einer ausführlichen Diskussion über den begrifflich-heuristischen Rahmen zum ›kulturbezogenen Lernen‹ und einer lerntheoretischen Annäherung akribisch Interviews aus, die sie mit ausländischen Studierenden über den Diskurs zum Leipziger Universitätsneubau geführt haben. Ihr Ziel ist es dabei, den Begriff des kulturbezogenen Lernens empirisch zu verankern. Dabei gelingt es, Deutungsmuster und Deutungsprozesse als komplexes interagierendes Geschehen offenzulegen und zu zeigen, wie die Untersuchungsteilnehmer im Sinngabungsprozess verschiedene Deutungsstrategien anwenden.

Antje Rüter (2010) arbeitet an einem theoriegeleiteten, differenzierten Programm zu einer Datenerhebung mit dem Ziel der Erforschung kulturbezogener Lernprozesse im Kontext der Ausbildung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer an einer kolumbianischen Universität, wobei die auf einer Lernplattform erfassten Daten im Zentrum der Analyse stehen.

Weitere Forschungsarbeiten entstehen auch in Bielefeld: So haben die ehemaligen DAAD-Lektorinnen Herrada Förster, Katja Grupp und Claudia Mennel mit dem gleichen Untersuchungsdesign auf der Basis von *Grounded Theory* in Southampton, Kaliningrad und Peking versucht, landeskundlichen Lernzuwachs, Einstellungen und Einstellungsveränderungen sowie wirksame Außenfaktoren wie frühere Lehrwerke, aktuelle Berichterstattung in den Medien, Auswirkungen von Sozialkontakten u. a. zu erfassen. Dieses geschah auf der Basis von Fragebögen, Leitfadeninterviews, Unterrichtsmitschnitten, Gesprächsprotokollen u. a. Das Vorgehen in den Untersuchungen ist weitgehend vereinheitlicht worden, um beim avisierten Datenabgleich eine zusätzliche Validierung zu erhalten (vgl. Grupp 2011).

Im ersten Fragebogen gehörte in der Aufwärmphase dazu, in einer leeren Deutschlandkarte ganz im Sinne eines Mind Maps einzuzeichnen, was einem zu Deutschland einfällt. Auf Zeichnungen aus Kaliningrad fanden sich dann im Nordwesten eingezeichnet die Bremer Stadtmusikanten (zeichnerisch beeindruckend gestaltet), eher in der Mitte mehrere Fahrräder und im Nordosten ein größeres Gebäude, das zur Sicherheit die Beschriftung »Reichstag« trug. Ein Abgleich der von den Studierenden gezeichneten Objekte mit den von genau diesen Studierenden in der Vergangenheit verwendeten Lehrbüchern ergab, dass die erste Studentin auf der Stufe A2, B1 ein Lehrwerk mit vielen Märchenfiguren und Auszügen aus Grimms Märchen benutzt hatte, bei der zweiten Studentin ein Lehrbuch verwendet worden war, das ein Kapitel über die Universitätsstadt

Göttingen enthielt, in dem ein Foto mit Hunderten von vor der Bibliothek geparkten Fahrrädern zu sehen war, und der dritte Student vor Eintritt in die Universität mit einem Lehrbuch gearbeitet hatte, in dem stark faktenorientiert Kenntnisse über das deutsche politische System und Institutionen vermittelt worden waren. In späteren Interviews kamen diese drei Studierenden auf ihre Interessengebiete zu sprechen und die Bilder wurden wieder Anlass, um über diese Themen zu reden.

Manfred Kaluza (2010: 36) fragt sich, »ob sich der Individualisierungsgrad beim kulturellen Lernen in einem zeitlichen Kontinuum empirisch bestätigen lässt«, und verweist dabei auf Pietzuch (2009), um anschließend festzustellen: »Kulturelles Lernen wäre dann mit dem Fremdsprachenerwerb in seiner Individualität vergleichbar (Riemer 1997).«

Die hier geschilderten ersten Untersuchungsergebnisse größer angelegter Studien verweisen allerdings auch auf die nachhaltige Wirksamkeit von Lehrwerken, die angesichts vieler anderer Medien bereits in Frage gestellt wurde. So hatten in Southampton auf die Frage nach bekannten Deutschen die Studierenden auch auffallend häufig Personen genannt, die in Lehrbüchern für die A-Levels vorkamen, auch wenn sie wie Steffi Graf nicht mehr wirklich aktuell waren.

Diese Ergebnisse erinnerten mich an eine Erfahrung als DaF-Lehrer in einem Universitäts Sommerkurs an der Universität Bonn Anfang der neunziger Jahre, als ich auf die Frage nach bekannten Touristenzielen in Deutschland mehrfach »Damp« genannt bekam. Ich musste dann lernen, dass in einem im Ausland weit verbreiteten Lehrbuch eine Lektion über die Ferienanlage »Damp 2000« enthalten war. In diesen Kontext gehört auch das Erlebnis, dass die im Januar bei uns in Bielefeld in der Ringvorlesung des Masterstudiengangs »Deutsch als Fremdsprache und Germanistik« vortragende Barbara Schmenk aus Kanada zahlreiche Postkarten aus Bielefeld an ihre Studierenden schicken »musste«, weil diese in der älteren Ausgabe von »Berliner Platz« Bielefeld als Thema in einer Lektion gehabt hatten. In der Neuauflage ist Bielefeld nun durch Berlin ersetzt worden.

Die nach wie vor ungebrochene nachhaltige Wirksamkeit von Lehrbüchern scheint offensichtlich, oder sollte dieses Phänomen rückblickend – und alle Beispiele haben ihren Ursprung vor einigen oder sogar vielen Jahren – auf frühere Zeiten und einzelne Länder beschränkt sein?

Was uns im Fach mittlerweile fehlt ist eine umfassende Lehrwerkanalyse zur Aufbereitung landeskundlicher Themen, wie sie es seit der Gesamtschau von Ammer (1988) nicht mehr gegeben hat, die aber angesichts der Fülle der in den letzten Jahren erschienenen Lehrwerke und auch angesichts verfeinerter Analysemethoden wohl kaum noch von einer einzelnen Person zu leisten ist, wenn es nicht bei einer relativ oberflächlichen Erfassung der Themen und ihrer Ausarbeitung bleiben soll. Eine solche umfassende Untersuchung wäre auch deswegen sehr wichtig, weil

»Lehrwerke [...] in der Regel den jeweiligen Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion [spiegeln] und [...] insoweit Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht [sind]« (Krumm 2010: 1216).

Zu dem, was in der Landeskunde erreicht wurde, gehören neue Ansätze wie das Aufgreifen des Nora'schen Konzepts der Erinnerungsorte in einem Lehrwerk (Schmidt/Schmidt 2007), ein Konzept, welches inzwischen in vielfältiger Form in aller Welt umgesetzt wird (z. B. Fornoff 2009), wie auch vielfältige – oft sehr kreativ gestaltete – Unterrichtsmaterialien, die in neue und neueste Medien integriert werden (vgl. Rösler 2010: 1208) oder diese als Basis haben: Podcasts, You-Tube-Filme, aber auch Second Life.

In Biebighäuser (2010: 32) finden wir folgende Abbildung, anhand derer der daran gekoppelte Chat über die Geschichte der Mauer und das darin steckende Lernpotential erläutert wird.

Landeskunde als Avatar erfahren/erlernen :
Katrin Biebighäuser, Cultural Historical Learning in Virtual Worlds, © gfl-journal, No. 2/2010



In Bielefeld entsteht zurzeit eine Masterarbeit von Xin Nie, in der sie mittels qualitativer Erhebungsmethoden versucht, die Art und Weise sowie den Ertrag landeskundlichen Lernens in einem Sprachkurs in Second Life zu erfassen. Anis Bejaoui geht im Rahmen seiner Masterarbeit der Frage nach, welches landeskundliche Lernpotential von Studienbewerber/inne/n abgerufen wird bzw. werden kann, die sich mit DUO (Deutsch-Uni-Online) auf ihren Aufenthalt an einer deutschen Hochschule vorbereiten.

Es tut sich einiges. Und wenn ich an dieser Stelle sogar auf Masterarbeiten hinweise, von denen teilweise noch nicht ganz klar ist, wie gut sie wirklich werden, dann um deutlich zu machen, dass zukünftige Forschungserträge auch aus einer Breite von »unten« erwachsen werden – und diese Breite ist seit einigen Jahren verstärkt gegeben.

3. Widersprüche

Wir haben in den letzten Jahren immer wieder einmal über die Frage eines thematischen Kanons diskutiert, ihn mehrheitlich abgelehnt, ihn als Katalog umtituliert und gefordert, aber letztlich keine wirklich weitreichende Antwort gegeben, die auch nicht dazu führen kann, eine für alle Lernergruppen in unterschiedlichen Lernkontexten verbindliche Themenliste aufzustellen. Für klar definierte Zielgruppen könnte ein solcher Katalog jedoch möglich sein und wäre als Orientierungspunkt und konkrete Diskussionsgrundlage hilfreich.

»Am überzeugendsten gelang dies zuletzt Penning (1995), der rekursiv aus zahlreichen Mittelstufenlehrwerken eine Aufstellung der Bereiche Land und Leute, Alltag und gesellschaftliches Leben, Massenmedien und öffentliche Meinung, Bildung und Wissenschaft, Wirtschaft und Technik, Staat und Politik, Historisches sowie Kultur mit jeweils zahlreichen Unterpunkten destillierte.« (Grünwald (2010: 1486)

Insgesamt dürfte Neuners Katalog elementarer Daseinserfahrungen als anthropologische Grundkategorien hinsichtlich der Themen weitgehend in Lehrwerken übernommen worden sein; die Diskussion darüber ist aber kaum fortgeführt worden, wenn man für den Bereich der diskursanalytischen Forschung von Altmayers Vorschlag absieht, auf den vier übergeordneten Kategorien Raum, Zeit, Identität und Wertorientierungen aufzubauen, die wie bei der Kategorie Identität um spezifische Themen wie »nationale«, »regionale«, »soziale« oder »Geschlechteridentität« erweitert werden (vgl. Altmayer 2006: 193).

Man ist sich im Fach einig, dass aufgrund der unüberschaubaren Themenvielfalt, der unterschiedlichen Lernkonzepte und Lerntraditionen, der stark voneinander abweichenden Zielgruppen mit verschiedenen Schwerpunktzielsetzungen sowie der sehr heterogenen didaktischen Rahmenbedingungen kein allgemeingültiger Themenkatalog erstellt werden kann. Deswegen kann Bettermanns (2010) Position als der Diskussionsstand im Fach betrachtet werden:

»Konsequent auf die Lernenden bezogene Inhalte einer sprachbezogenen Landeskunde erfordern neben der Berücksichtigung allgemeiner Determinanten zur Themenermittlung und Stoffauswahl wie übergreifende repräsentative gesellschaftlich-

politische und institutionelle Faktoren, fachwissenschaftliche und wissenschaftsintegrierte Vorleistungen und fachdidaktische Konzepte den Blick auf allgemeine Sozialisation und individuelle Faktoren der Lernenden. Die unter solchen Kriterien abgeleiteten alltagskulturell-kommunikativen Themen werden auf der Basis elementarer Daseinserfahrungen wie z. B. personale Identität, Familie, Partnerschaft, Wohnen, Umwelt, Arbeiten, Bildung, Erholung, Versorgung, Mobilität, Kommunikation, Gesundheit, Normen, Werte, Zeiterfahrung etc. (vgl. Neuner 1994: 23 ff.) didaktisiert.« (Bettermann 2010: 1460 f.)

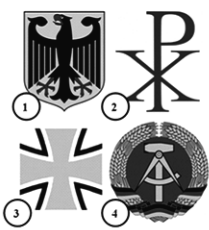
Eine konkrete Hilfestellung im Einzelfall der Lehrwerk- und Lehrmaterialerstellung sowie der Unterrichtsplanung bietet dieses jedoch nur bedingt.

Wir haben in den letzten zehn, fünfzehn Jahren unsere Vorstellung von der Lehrerrolle deutlich verändert, auch wenn es um die Vermittlung von Landeskunde geht. Es war sicherlich richtig, wenn Hackl betonte, dass wir »Jahre hindurch [...] das Bild vom allwissenden Lehrer [hatten]«, und gleichzeitig zu Recht eine neue Didaktik forderte, 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 Einfühlungsvermögen auch entsprechende fachliche Grundkenntnisse mitbringen, um der anspruchsvollen Rolle als Moderator kompetent gerecht werden zu können (vgl. Koreik 2001: 43 f.). Gleichwohl hat sich das Bild der Lehrerrolle hinsichtlich der Aufgaben in der Landeskundevermittlung – wenn auch nicht weltweit – Schritt für Schritt deutlich gewandelt.

Und dann kam das:

Beispiel 1

Welches ist das Wappen der Bundesrepublik Deutschland ?



Welches ist das Wappen der Bundesrepublik Deutschland?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 4

Beispiel 2

**Mit welchen Worten beginnt die deutsche
Nationalhymne ?**

- Völker, hört die Signale...
- Einigkeit und Recht und Freiheit...
- Freude schöner Götterfunken...
- Deutschland einig Vaterland.

Beispiel 3

**Was passierte am 9. November 1938 in
Deutschland ?**

- Mit dem Angriff auf Polen beginnt der Zweite Weltkrieg.
- Die Nationalsozialisten verlieren eine Wahl und lösen den Reichstag auf.
- Jüdische Geschäfte und Synagogen werden durch Nationalsozialisten und ihre Anhänger zerstört.
- Hitler wird Reichspräsident und lässt alle Parteien verbieten.

(alle 300 Fragen sowie die Fragen zu den Bundesländern z. B. in:
»Verordnung zu Einbürgerungstest und Einbürgerungskurs«, 2008)

Mit der Einrichtung der Integrationskurse durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), welche mit einer Prüfung abgeschlossen werden (seit 1.7.2009 die neue skalierte Sprachprüfung »Deutsch-Test für Zuwanderer [A2–B1]« – kurz DTZ genannt), entstand der Bedarf an für diese Zwecke gezielt einsetzbarem Unterrichtsmaterial. Für den zunächst 30, dann 45 Stunden umfassenden »Orientierungskurs« mussten neue Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, die den inhaltlichen Vorgaben des BAMF entsprechen und auf den abschließenden Test vorbereiten. Die Verlage haben schnell und den Vorgaben entsprechend reagiert. Im Test werden 33 Fragen gestellt, die aus den Themenbereichen »Leben in der Demokratie«, »Geschichte und Verantwortung« sowie »Mensch und Gesellschaft« stammen. Drei Testfragen werden zu dem Bundesland gestellt, in dem die Bewerber/in mit Erstwohnsitz gemeldet ist. Im Rahmencurriculum dazu heißt es:

»Der Einbürgerungskurs baut auf den Themen des Orientierungskurses nach § 43 Abs. 3 Satz 1 des Aufenthaltsgesetzes auf. Er umfasst somit die Themenbereiche »Leben in der Demokratie« (im Orientierungskurs: »Politik in der Demokratie«), »Geschichte und Verantwortung« und »Mensch und Gesellschaft«. Während der Orientierungskurs vor allem grundlegende Kenntnisse vermittelt, behandelt der Einbürgerungskurs die Themenbereiche erweiternd, vertiefend und mit Blick auf zukünftige staatsbürgerliche Handlungsmöglichkeiten. Der Schwerpunkt liegt dabei im Bereich »Leben in der Demokratie«. Behandelt werden sollen insbesondere die Themen:

- Demokratie,
- Grundrechte,
- Konfliktlösung in der demokratischen Gesellschaft,
- Rechtsstaat,
- Sozialstaat,
- Verantwortung des Einzelnen für das Gemeinwohl,
- Teilhabe an der politischen Gestaltung,
- Gleichberechtigung von Mann und Frau,
- Staatssymbole«.

Da im abschließenden »Orientierungskurstest«, für den Zweck der Einbürgerung »Einbürgerungstest« genannt, immer vier Antwortvorgaben gemacht werden, hat der Test hinsichtlich des multiple-choice Verfahrens wie auch der vorgeschriebenen Themen einen Rückkoppelungseffekt auf das Unterrichtsmaterial sowie den Unterricht, mit dem gezielt Faktenwissen vermittelt werden muss, auch wenn als methodisch-didaktische Prinzipien u. a. Teilnehmer-, Handlungs- und Subjektorientierung in der »Verordnung zu Einbürgerungstest und Einbürgerungskurs« (2008) vorgesehen sind. Welche Erträge der Orientierungskurs mit dieser faktenorientierten Geschichtsvermittlung erbringt, ist bislang nicht im größeren Rahmen untersucht worden. Sehr informativ ist allerdings die umfassende Darstellung von Hartkopf (2010) zum »Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache«, in der vier Unterrichtsstunden sehr präzise diskursanalytisch mit einem Fokus auf die Lehrpersonen analysiert werden.

Fatma Yildiz hat im Rahmen ihrer Masterarbeit sechs Monate lang einen Integrationskurs begleitet und ihre Untersuchung auf den 45stündigen Orientierungskurs fokussiert und dabei einen eigenen Vortest und einen Nachtest durchgeführt, auf die offiziellen Ergebnisse des Tests zurückgreifen können sowie Interviews durchgeführt. Ihre Hypothese war, dass die Teilnehmer genau bei den Fragen am besten abschneiden müssten, die einen Bezug zu ihrer Lebenswelt aufweisen. Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Zwar haben alle im untersuchten Kurs bestanden, dieses aber offensichtlich durch Auswendiglernen und häufiges Training geschafft, ohne teilweise die Inhalte genauer zur Kenntnis genommen zu haben. Interessant ist allerdings, dass manche Teilnehmer in den Interviews ihr deutliches Interesse an den Themen bekunden und teilweise auch konstatieren, viel gelernt zu haben.

Ein weiterer Widerspruch dürfte im Potential des Internets für landeskundliche Arbeit im DaF-/DaZ-Unterricht und den damit verbundenen Hoffnungen angelegt sein, ermöglicht es doch zum einen umfassende eigene Recherchen, die sehr gut in den Unterricht integriert werden können, womit ein Ausmaß an selbstgesteuertem Lernen möglich ist, wovon man vor fünfzehn Jahren nur träumen konnte.

»Sowohl in der Lehrerfortbildung zur Landeskunde wie auch im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht selbst gehört die thematische Recherche zu den wichtigsten Aktivitäten. Die Recherche ist projektorientiert, da die Aufgabenstellung die Planung und Bearbeitung eines Themas umfasst und auf ein konkretes Produkt ausgerichtet ist. Die Recherche ist zudem lernerorientiert, da sie den Lernenden die Möglichkeit bietet, mit zu entscheiden und mit zu gestalten. Durch die Recherche entwickeln die Lernenden Fertigkeiten im Umgang mit der fremden Kultur und sie erwerben ein Orientierungswissen, das nicht nur Fakten, sondern auch Interpretationen und Wertungen beinhaltet.« (Fischer/Frischherz/Noke 2010: 1507 f.)

Zum anderen werden jedoch die Probleme und Gefahren, die mit der eigenständigen Nutzung des Internets durch Lerner verbunden sind, zwar gelegentlich, letztlich aber noch zu wenig thematisiert, wenn man bedenkt, dass das Internet zur vorherrschenden Informationsquelle weltweit geworden ist, auch wenn es noch deutliche länderspezifische Unterschiede gibt.

Was passiert eigentlich, wenn eine Lernergruppe, die sich mit dem Thema Jugend in Deutschland beschäftigt, eigenständige Recherchen anstellt? Eine Suche bei Google-Bilder ergab Folgendes:



Suchbegriff: »Deutsche Jugend«
(erstes Ergebnis am 22.9.2011)

Dieses Bild gehörte im Juni 2011 nicht zu den ersten zehn Treffern. Ansonsten unterschieden sich die Ergebnisse im September 2011 kaum von denen knapp vier Monate zuvor. Von den ersten zehn Einträgen, die im Juni 2011 bei der Suche mit Google-Bild auf dem Bildschirm erschienen, stammten vier aus der NS-Zeit, drei waren der Neonazi-Szene zuzuordnen, einer zeigte ein Plattenco-

ver der FDJ (Freie Deutsche Jugend, Jugendorganisation der DDR), in einem Fall wurde eine Karikatur gezeigt, auf der als Ausländer skizzierte Jugendliche vor der Schule offensichtlich einen deutschen Schüler verprügelt nach Hause schickten, was mit folgender Textzeile kommentiert war: »keine Ausländerfeindlichkeit – und bring morgen ein neues Handy mit«. Das zehnte Foto zeigte einen Münchener Mädchenschwimmverein bei einer Preisverleihung. Es ist nun nicht unwahrscheinlich, dass auch landeskundlich wenig versierte Lerner im Ausland durchaus in der Lage sind, diese Bildauswahl als vielleicht nicht repräsentativ für die gegenwärtige Bundesrepublik Deutschland einzuschätzen und es deswegen vielleicht im Anschluss mit dem Suchbegriff »deutsche Jugendliche« versuchen. Das Ergebnis war hinsichtlich eines repräsentativen Informationsgehalts allerdings ähnlich ernüchternd: Auf dem ersten Bild war ein liegendes, unbedecktes junges Pärchen zu sehen, zu dem im dazugehörigen Textteil kommentiert wurde, dass deutsche Jugendliche unter vierzehn Jahren weniger Sex haben als früher, dafür aber besser verhüten. Auf dem zweiten Bild waren Jugendliche in Jeans und Kapuzenpullis von hinten zu sehen und im angefügten Text hieß es: »EU-Studie: Deutsche Jugendliche besonders dick, einsam und süchtig«!

Es ist offensichtlich, in welche Schwierigkeiten Lerner geraten können, wenn sie alleine auf sich gestellt landeskundliche Recherchen im Internet anstellen, um zu bestimmten Themen Informationen zu bekommen und diese auch mit Bildmaterial stützen wollen. Damit wird die Rolle der Lehrkraft auch bei Projektarbeit mit umfassenden Eigenrecherchen gestärkt und stärker auf die Funktion des lenkenden Moderators und steuernden Koordinators gerichtet, der das Recherchematerial sichtet und auch bereits im Vorfeld eigene Recherchen anstellt. Es besteht nämlich

»die Gefahr, dass die Faszination der problemlosen Verfügbarkeit von vielfältigen Informationen zu einer neuen Diktatur der Fakten führt und uns die Fülle von authentischen und aktuellen Texten den Blick darauf trübt, dass die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts nicht in erster Linie das »Zur-Verfügung-Stellen« von Material ist, sondern die didaktische Reflexion und die methodische Umsetzung der selbstgesteckten und/oder im Curriculum vorgegebenen Lehr- und Lernziele. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass der Medienwandel auch Auswirkungen auf die Schulung der Informationsentnahme haben muss.« (Hackl 2010: 1470)

Und dabei spielt die Aufnahme von visuellen Materialien eine wesentliche Rolle. Gilt es in der Landeskunde Vermittlung schon seit langem als äußerst hilfreich, mit Bildmaterial zu arbeiten, um zu illustrieren und um anschaulichere Vorstellungen bewirken zu können, und ist in zahlreichen Publikationen die Bedeutung des Bildeinsatzes und Bildverstehens und auch seine Problematik im DaF-/DaZ-Unterricht bereits thematisiert worden (vgl. Hosch/Macaire 1992, Biechele 1996 und 2006, Roche 2010), so bleibt die Wirkungsforschung auch in diesem Bereich

des Fachs bislang ein Desiderat und wird zugleich manche wichtige Forderung für die Unterrichtspraxis sicherlich noch nicht eingelöst.

»Wenn wir von einem erweiterten Textbegriff ausgehen, müssen wir auch eine erweiterte Lesekompetenz im Sinne einer Medienkompetenz ins Auge fassen, die neben der sprachorientierten Informationsentnahme das Erschließen von Grafiken und Tabellen ebenso berücksichtigt, wie das Decodieren visueller oder habitueller Kodierungen, um auch das Erfassen der inhärenten Deutungsmuster mit ihren kognitiven Wissensaspekten vermitteln zu können.« (Hackl (2010: 1470))

Hatte schon Schwerdtfeger (1993: 24) eine Förderung der Sehkompetenz im Sprachunterricht angemahnt, so ist in diesem Bereich zwar inzwischen einiges geschehen, es bleibt aber eine weiterhin wichtige Forderung, zumal uns die mediale Bilderflut (Stichwort: *iconic turn*) auch im Sprachunterricht eingeholt hat. Vielversprechend sind dabei Arbeiten, die großenteils aus anderen Philologien stammen (z. B.: Hecke/Surkamp 2010).

Wie bedeutsam bei der Bildaufnahme unsere Vorerfahrungen allein bei der Wahrnehmung und erst recht bei der Interpretation von Bildern sind, zeigt ein in zahlreichen Seminaren mehrfach wiederholtes »Experiment«: Die Abbildung des berühmten Kanizsa-Dreiecks (Gaetano Kanizsa, italienischer Psychologe, *18. August 1913 in Triest; †1993) auf Papier oder als Projektion an der Wand und die Frage danach, was man sieht:



Immer wieder gibt die weitaus größte Mehrheit der Teilnehmenden an, zwei Dreiecke zu sehen, während alle nach einer kurzen Erklärung nachvollziehen können, dass vor einem einfarbigen Hintergrund lediglich drei unvollständige Dreiecke zu sehen sind, bei denen jeweils eine Seite fehlt (genau genommen also jeweils nur zwei Schenkel eines Dreiecks), und drei Kreise, bei denen jeweils ein Segment fehlt (genau genommen also nur drei unvollendete Kreise). Kaum ein anderes Beispiel macht deutlicher klar, wie wir vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen (und Sehgewohnheiten) Ergänzungen vornehmen, um zu einem »sinnvollen« Sehergebnis zu kommen. Unser Gehirn ergänzt vertraute Konturen der wahrzunehmenden Strukturen mit gespeicherten Bildern aus dem Langzeitgedächtnis, die bei einem anderen Beispiel durchaus auch durch kulturelle Vorerfahrungen geprägt sein können. Selten wird es für alle Beteiligten offensichtlicher, wie sehr wir die von uns »wahrgenommene Wirklichkeit« konstruieren, was sofort die Übertragung auf Bilder mit landeskundlichen Inhalten erlaubt.

4. Perspektiven

Es ist unschwer zu prognostizieren, dass der nächste Redner/die nächste Rednerin zum Thema Landeskunde/Kulturstudien auf einer FaDaF-Jahrestagung im Rahmen eines Plenarvortrags Fundierteres zu Wirkungsprozessen der Vermittlung landeskundlicher Inhalte im DaF-/DaZ-Unterricht sowie zu der Konstruktion von kulturellen Deutungsmustern wird mitteilen können. Alle – wenn auch noch nicht wirklich zufriedenstellenden – Forschungsaktivitäten deuten darauf hin, dass wir auch in diesem Bereich des Fachs Schritt für Schritt maßgeblich weiterkommen werden. Wir können begründet hoffen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernd; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, i. Dr. [2012] (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 10).
- Althaus, Hans-Joachim: »Landeskunde: Anmerkungen zum Stand der Dinge«, *Info DaF* 26, 1 (1999), 25–36.
- Althaus, Hans-Joachim: »Was müsste man nicht alles wissen! – Landeskunde als Teildisziplin im Studium Deutsch als Fremdsprache«. In: Joachimsthaler, Jürgen; Kotte, Eugen (Hrsg.): *Theorie ohne Praxis – Praxis ohne Theorie? Kulturwissenschaften im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis*. München: Meidenbauer, 2009, 131–142.
- Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2004.
- Altmayer, Claus: »Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 181–199.
- Altmayer, Claus: »Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1402–1413.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: »Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1377–1390 (2010a).
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (Hrsg.): Themenheft zu »Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 2 (2010) (2010b).
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: »Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt«. In: Altmayer/Koreik (Hrsg.) (2010b), 1–6 (2010c).
- Altmayer, Claus; Scharl, Katharina: »Ich bin stolz ein Deutscher zu sein«. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache«. In: Altmayer/Koreik (Hrsg.) (2010b), 43–60. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Altmayer-Scharl.pdf>.
- Auswärtiges Amt: Auswärtige Kulturpolitik – Konzeption 2000. Abrufbar unter: http://www.ifa.de/pdf/aa/akbp_konzeption2000.pdf.
- Bejaoui, Anis: »Die virtuelle Realität DaF. Zum Mehrwert elektronischer Medien im DaF-Unterricht am Beispiel von ›Deutsch-Uni Online‹ (DUO)«. Unveröff. Masterarbeit. Bielefeld, Dezember 2010.

- Bettermann, Rainer: »Sprachbezogene Landeskunde«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1454–1465.
- Biebighäuser, Katrin: »Cultural Historical Learning in Virtual Worlds«, *gfl-journal* 2 (2010), 21–38.
- Biechele, Barbara: »Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht DaF«, *Info DaF* 23,6 (1996), 746–757.
- Biechele, Barbara: »Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen«, *Interculture Journal* 5,1 (2006), 17–50.
- Camerer, Rudolf: »Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12,3 (2007). <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/docs/Camerer.pdf>.
- Deckers, Marc: »Im Kulturkontakt gebildete Stereotype als Teil eines kulturellen Lernprozesses – untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebenden Amerikanern«, *Info DaF* 37,6 (2010), 521–545.
- Ehnert, Rolf: »Die Landeskunde in der Ausbildung für LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache«, *Info DaF* 26,1 (1999), 37–55.
- Ertelt-Vieth, Astrid: *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*. Tübingen: Narr, 2005 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Fischer, Roland; Frischherz, Bruno; Noke, Knuth: »DACH-Landeskunde«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1500–1510.
- Fornoff, Roger: »Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen«, *Info DaF* 36, 6 (2009), 499–517.
- Groenewold, Peter: »Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich«, *Info DaF* 32,6 (2005), 515–527.
- Grünewald, Matthias: *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlerner*. München: iudicium, 2005.
- Grünewald, Matthias: »Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1484–1492.
- Grupp, Katja: »Sprechen über Deutschland«, *Info DaF* 38,1 (2011), 26–35.
- 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. Deutschlehrausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: FaDaF, 1997, 233–244 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Hackl, Wolfgang: »Informationsbezogene Landeskunde«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1465–1471.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010.
- Hansen, Klaus P.: *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. 3., durchges. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 2003.
- Hansen, Klaus P.: *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau: Stutz, 2009 (Schriftenreihe der Forschungsstelle Grundlagen Kulturwissenschaft, 1).
- Hartkopf, Dorothea: *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 2010.

- Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 2010.
- Hofstede, Geert: *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden: Gabler, 1993.
- Hofstede, Geert: *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. 2. Auflage. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage, 2001.
- Hosch, Wolfram; Macaire, Dominique: *Bilder in der Landeskunde*. Berlin; München: Langenscheidt, 1992.
- Hu, Adelheid: *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, 2003 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Hu, Adelheid: »Fremdverstehen und kulturelles Lernen«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1391–1402.
- Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 2009.
- Kaluza, Manfred: »...«, dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern, ...«. Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten«. In: Altmayer/Koreik (Hrsg.) (2010b), 25–42. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Kaluza.pdf>.
- 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 und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001, 39–49.
- Koreik, Uwe: »Ist ›interkulturelle Kompetenz‹ ein tragfähiger Ansatz für Unterricht und Lehre des Deutschen als Fremdsprache?«. In: Schulz/Tschirner (Hrsg.) (2008), 57–68.
- Koreik, Uwe: »Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf«. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft«. *Info DaF* 36,1 (2009), 3–34.
- Koreik, Uwe: Rezension zu: Hu/Byram (Hrsg.) (2009), *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 40,1 (2011), 144–146.
- Koreik, Uwe: »Landeskunde«. In: Ahrenholz/Oomen-Welke (Hrsg.) (i. Dr.) [2012].
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul: »Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1440–1453.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? – Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht«. *Info DaF* 25,5 (1998), 523–544.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1215–1226.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin; New York: de Gruyter, 2010 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 35.1-2).
- Majjala, Minna: *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Berlin u. a.: Lang, 2004.
- Neuner, Gerhard: »Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Unterricht«. In: ders. (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht*. Kassel: Universität Gesamthochschule, 1994, 14–39.

- Neustadt, Eva; Zabel, Rebecca: »Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?« Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache«. In: Altmayer/Koreik (Hrsg.) (2010b), 61–80. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>.
- Nie, Xin: »Potentiale landeskundlichen Lernens in einem Sprachkurs in Second Life« (Arbeitstitel). Masterarbeit (i. Vorb.), Universität Bielefeld.
- Pauldrach, Andreas: »Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 4–15.
- Penning, Dieter: »Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch?«, *Info DaF* 22,6 (1995), 626–640.
- Pietzuch, Jan P.: »Kulturelles Lernen als Modifikation personaler Kulturkonstrukte – Eine Projektheuristik«. In: Peuschel, Kristina; Pietzuch, Jan P. (Hrsg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 2009, 107–132 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 80).
- Pietzuch, Jan P.: »Interkulturelle Kompetenz« im Diskurs der Fremdsprachenforschung: Widerstreit – Sachzwang – Konsens?«, *Deutsch als Fremdsprache* 48,1 (2011), 39–48.
- Pietzuch, Jan Paul: *Kulturalität im Fachdiskurs. Eine wissen(schaft)ssoziologische Analyse des Interkulturalitätsdiskurses der Fremdsprachenforschung (1999–2009)* (Arbeitstitel) (i. Vorb.).
- Riemer, Claudia: *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1997.
- Roche, Jörg Matthias: »Audiovisuelle Medien«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1243–1251.
- Rösler, Dietmar: »Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1199–1214.
- Röttger, Evelyn: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Hamburg: Kovač, 2004.
- Rüger, Antje: »Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse«. In: Altmayer/Koreik (Hrsg.) (2010b), 81–98. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>.
- Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communicating Across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: iudicium, 2008.
- 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).
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin: *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*, Berlin: Cornelsen, 2007.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Sehen und Verstehen, Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1993 (1. Aufl. 1989).
- Thomas, Alexander: »Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns«. In: ders. (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung*. Göttingen u. a.: Hogrefe, 1993, 77–424.
- Thomas, Alexander: »Handlungswirksamkeit von Kulturstandards: Beispiele aus deutsch-amerikanischen und deutsch-chinesischen Interaktionen«. In: Hahn, Heinz (Hrsg.): *Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1999, 109–120.

- Ucharim, Anja: »*In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi. Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse*«. Dissertation, Universität Leipzig, 2011.
- Verordnung zu Einbürgerungstest und Einbürgerungskurs* (Einbürgerungstestverordnung – EinbTestV) vom 5. August 2008 (BGBl. I, 1649). <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/einbtestv/gesamt.pdf>.
- Wolf, Giordan: »Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1431–1440.
- Yildiz, Fatma: »Orientierungskurs – In 45 Stunden deutsche Politik, Geschichte und Kultur«. Unveröff. Masterarbeit. Bielefeld, Oktober 2010.
- Zeuner, Ulrich: »Interkulturelle Landeskunde«. In: Krumm u. a. (Hrsg.) (2010), 1472–1478.

► *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 und Beirat des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF). Seit 2006 Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit dem Schwerpunkt Kulturstudien an der Universität Bielefeld.