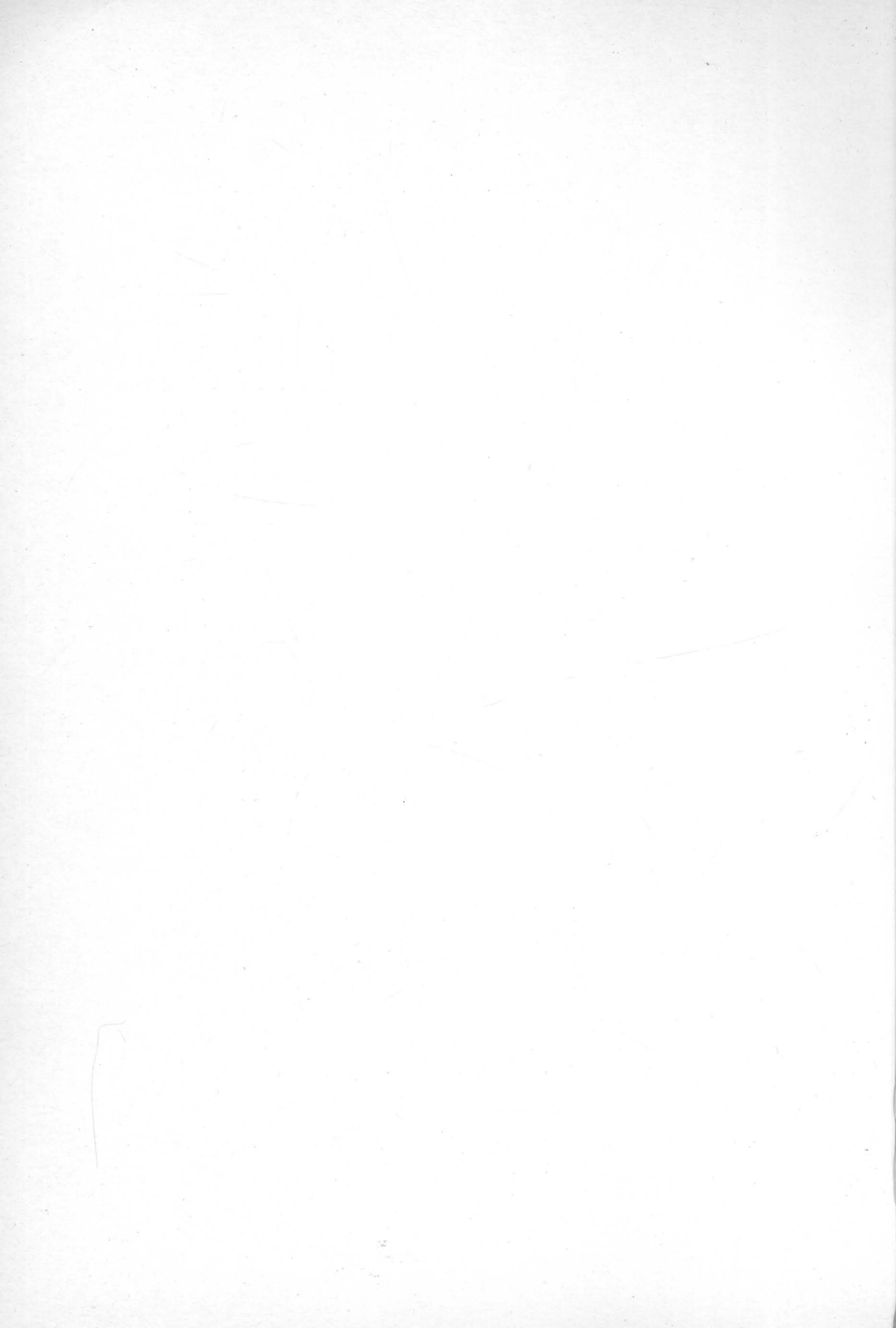


42582A II

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVI (1998)

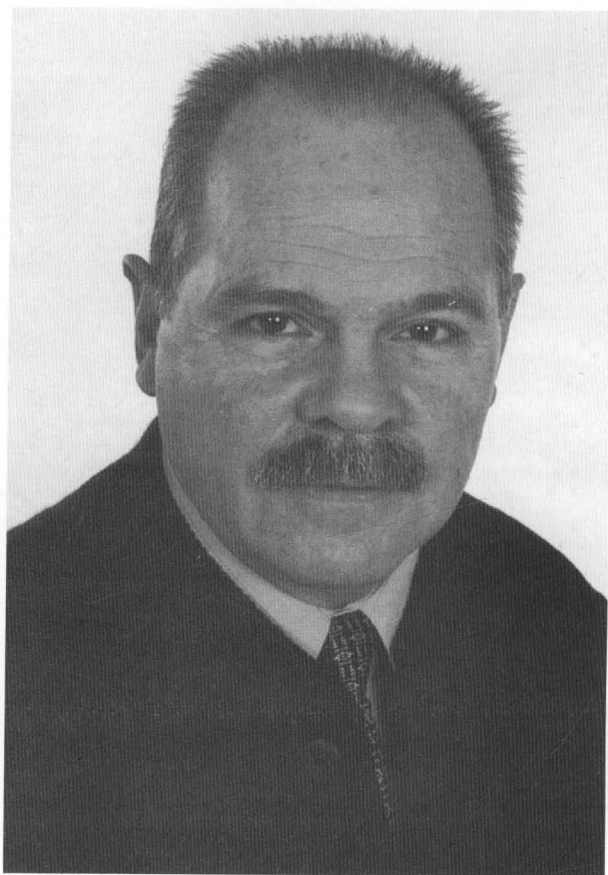




BT ¹⁹⁹⁸ lyp. Vol. 26: 1998 r.



h 25 82 / 1 II
29. KWI. 1999



Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer



HORTON

11 821 254

13201

29. KWI. 1999

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

GLOTTODIDACTICA

Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer
zum 60. Geburtstag

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVI (1998)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer
Editor – Izabela Prokop
Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa	Jacek Fisiak – Poznań
Leon Kaczmarek – Lublin	Franciszek Grucza – Warszawa
Aleksander Szulc – Kraków	Waldemar Marton – Poznań
Weronika Wilczyńska – Poznań	Władysław Woźniewicz – Poznań



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

Poznań 1998

BIBL UAM
22 8020

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 831 12 19, tel./fax (+48-61) 831 12 48

e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999

Opracowanie redakcyjne
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
JÓZEF MAJDRY

ISBN 83-232-0939-1
ISSN 0072-4769



425821 n / Vol. 26:
1998

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 25,25. Ark. druk. 21,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.
Podpisano do druku w styczniu 1999 r. Druk ukończono w lutym 1999 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL UAM
99 EO 904

CONTENTS

EDITORIAL (Izabela PROKOP)	5
 I. ARTICLES	
Sylvia ADAMCZAK, Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur	17
Zofia BERDYCHOWSKA, Maßgeschneiderte Fachtexte – nach was für einem Maß?	35
Maria DAKOWSKA, Glottodydaktyka u prognozy XXI wieku	43
Bjørn EKMANN, Die Erlebnishaftigkeit literarischer Texte. Erwägungen zur Methode der Textanalyse	57
Ilona GAWĘDA, Zu Eigennamen in deutschen und polnischen Sprichwörtern	89
Christian GELLINEK, Dialog über „Dutch“ und „Double Dutch“	101
Gert HENRICI, Empirische glottodidaktische Forschung. Ein Beispiel: Das Projekt 'Lösungsinteraktionen'	107
Ursula HIRSCHFELD, Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden	113
Jan ILUK, Problemy tłumaczenia nazw medycznych na przykładzie języka polskiego i niemieckiego	123
Czesław KAROLAK, Dydaktyka tekstu literackiego w świetle potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych	137
Heinrich P. KELZ, Wirtschaftsdeutsch im Anfängerunterricht	151
Abdullah KHUWAILEH, Vocabulary in LSP: A case study of phrases and collocations	157
Roman LEWICKI, Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej. Założenia i realizacja	167
Aleksandra ŁYP, Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende	175
Ewa MARCINIAK, Multisensory approach to teaching the visually impaired students	183
Manfred OSTEN, Goethe und Österreich	187
Bernard PIOTROWSKI, Język fryzyjski w Niemczech. Dylematy jego rozwoju i dalszego przetrwania	201
Bernadeta PYŚK, La vidéo – outil du développement du style personnel d'expression orale en langue étrangère au niveau avancé	221
Albert RAASCH, Ein Plädoyer für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen, ...gerade im berufsorientierten Bereich	225
Bogusława ROLEK, Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht	235
Barbara SKOWRONEK, Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit	247

Aldona SOPATA, Gramatyka uniwersalna w dydaktyce języków obcych	253
Iwona STRACHANOWSKA, Motywy wyboru studiów neofilologicznych	261
Marian SZCZODROWSKI, Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen	269
Weronika WILCZYŃSKA, Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire	277
Władysław WOŹNIEWICZ, Pragmalingwistyczno-kulturologiczna interpretacja tekstu na zaawansowanym etapie nauki języka obcego	287
Elżbieta ZAWADZKA, Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	295
Joanna ZAWODNIAK, The Role of Memory in Child's Vocabulary Consolidation and Enrichment	309
Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS, Zur sprachlichen Routine in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache für Jugendliche am Beispiel <i>Dein Deutsch-Oberschule</i>	323
Teresa SIEK-PISKOZUB, The role of formal instruction in foreign language learning	331
II. ANNOUNCEMENTS	347

I. ARTICLES

LANDESKUNDE IM FORTGESCHRITTENEN DEUTSCHUNTERRICHT: ZUGANG DURCH LITERATUR

SYLWIA ADAMCZAK

Adam Mickiewicz University – Poznań

Einleitung

Es ist noch gar nicht so lange her, daß die Fremdsprachendidaktik „Landeskunde“ und „Literatur“ als zwei wichtige, aber letztlich nicht zu vereinbarende Schwerpunkte beim Lehren und Lernen fremder Sprachen betrachtet hat. Deshalb dominieren bis heute Sachtexte den themenorientierten FU auf der Oberstufe. Sachtexte – so lautet eine weit verbreitete Auffassung – eignen sich am besten dazu, Aspekte der fremden Kultur im Unterricht aufzugreifen und zu erarbeiten.

Aber – und auch dies ist unverkennbar – in den letzten Jahren setzt sich auch im Zuge einer wieder stärkeren grundsätzlichen Gewichtung der Literatur im FU die Position durch, daß eine Verbindung von Landeskunde und Literatur wünschenswert ist, weil sich landeskundliche Informationen durch Literatur in besonderer Weise vermitteln lassen. Dieser Ansatz wird im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Diskussion über das interkulturelle Lernen¹ gesehen und in vielen Veröffentlichungen der 90-er Jahre mit überzeugenden Argumenten erörtert. Stellvertretend mögen die Arbeiten von Arno Heller, Werner Delanoy und Jürgen Donnerstag in der englischen und von Andrea Schinschke in der französischen Didaktik stehen².

In diesem Aufsatz soll es deshalb nicht darum gehen, die Notwendigkeit dieser Kombination für den FU herauszustellen. Dies wird heutzutage als grundlegende Prämisse angenommen, denn „jeder literarische Text reflektiert eine be-

¹ Im Zusammenhang mit einem beschränkten Umfang dieses Beitrags muß auf die genaue Skizze der gegenwärtigen Ansätze zum „interkulturellen Lernen“ leider verzichtet werden. Ich verweise jedoch auf Buttjes, der „interkulturelles Lernen zum Schlüsselbegriff des Fremdsprachenlernens macht“ (1991,2) und demonstriert, wie kein anderes Fach so günstige Bedingungen für interkulturelle Erziehung besitzt wie der FU. Der Gedanke von Buttjes wird von vielen anderen Wissenschaftlern in den letzten Jahren aufgegriffen, beispielsweise von Vollmer (1995), Krumm (1994), Picht (1995), Müller (1993) sowie Sandhaas (1989) und Solmecke (1994), um nur einige von ihnen zu nennen.

² Siehe Heller 1992, Delanoy 1993, Donnerstag 1992 und Schinschke 1993/1995.

stimmte historische und soziokulturelle Wirklichkeit und trägt so potentiell zum interkulturellen Verstehen bei" (Müller-Hartmann 1997, 286).

Vielmehr soll es in dem weiteren Teil dieses Beitrags darum gehen, zu prüfen, welche methodischen Ansätze die Verbindung von Literatur und Landeskunde im Rahmen einer Didaktik des interkulturellen Lernens ermöglichen und den Prozeß des interkulturellen Verstehens stärken, wobei auch die neuen Medien eine Rolle spielen können.

In der Diskussion über interkulturelles Lernen und Verstehen hat sich eine Reihe von didaktischen Voraussetzungen herauskristallisiert³, die für die methodische Umsetzung einer kombinierten Literatur- /Landeskundedidaktik von grundlegender Bedeutung ist. Bevor ich aber diese methodische Herangehensweise näher präsentiere, möchte ich zunächst die wichtigsten Ziele eines interkulturellen, an literarischen Texten ausgerichteten Landeskundeunterrichts und die Fragestellungen der Literatur- und Landeskunedidaktik im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel „Fremdverstehen“⁴ kurz zusammenfassen. Darauf aufbauend versuche ich, methodische Anweisungen für eine am Fremdverstehen orientierte Arbeit mit literarischen Texten vorzustellen und eigenes Unterrichtsmodell zu skizzieren. Dies soll dann die Grundlage für die praktische Textarbeit in fremdsprachlicher Unterrichtspraxis bilden.

Ziele eines interkulturellen auf literarischen Texten aufbauenden Landeskunde-Unterrichts

Die vorrangige Aufgabe von Fremdsprachenunterricht und damit auch des Deutschunterrichts besteht darin, die Menschen für Mehrsprachigkeit und das Leben in multikulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren und zu interkultureller Kommunikation zu befähigen. (Krumm 1994, 23)

In dieser fünften von insgesamt acht Thesen aus seiner Wiener Antrittsvorlesung formuliert Krumm diese Schwerpunktverlagerung, aus der sich eine sehr weitgehende neue pädagogische Verankerung des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts ergibt. Er geht damit über eine bloße Vermittlung von Fertigkeiten weit hinaus. Die Perspektive von Alltagssituationen, in denen die Lerner bei Kontakten mit Sprechern der Zielsprache erfolgreich handeln können, wird entscheidend erweitert. Im FU geht es jetzt nämlich um die Fähigkeit zum Fremdverstehen

³ Vgl. Häussermann/Piepho (1996): „Aufgaben und Übungen als Anstöße zu interkulturellem Lernen“, Grünhage-Monetti/Pohl (1997): „Von Verstehen zu Verständnis. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht“, sowie Huneke/Steinig (1997): „Der interkulturelle Ansatz“.

⁴ Bei dieser Darstellung muß aus räumlichen Gründen auch die Erklärung des Begriffs „Fremdverstehen“ ausgelassen werden. Zum aktuellen Stand der Diskussion über diesen Terminus verweise ich auf solche Namen wie: Bredella/Christ (1995), Wierlacher (1993), Krusche (1994) sowie Nieweler (1995).

im umfassenden Sinn. Dies setzt die Veränderung des Verständnisses von Landeskunde voraus, „die zu etwas wie einem durchgängig vorhandenen Unterrichtsprinzip wird, das sich auch in einer verstärkten Zuwendung zu literarischen Texten äußert“ (Huneke/Steinig 1997, 154).

Aus diesen zentralen Gedanken ergibt sich, daß mit der Konzentration auf das Fremdverstehen und die interkulturelle Kompetenz einem traditionellen Literaturunterricht neue Ziele gesetzt werden. Zu den wichtigsten von ihnen gehört das Ziel der Empathie und der Toleranz gegenüber der anderen Kultur. Der Lerner soll für die fremde Kultur sensibilisiert werden und dadurch lernen, „sich sprachlich und emotional mit anderen als den aus der eigenen Kultur gewohnten Verhaltensweisen auseinanderzusetzen“ (Heyd 1997, 35).

Da Fremdsprachenlernen immer vor dem Hintergrund der eigenkulturellen Vorprägung des Lernens erfolgen soll, müssen Fremdes und Eigenes zusammen untersucht werden. In diesem Zusammenhang sei das nächste Ziel eines interkulturell orientierten Landeskundeunterrichts genannt, nämlich die Bewußtmachung kulturgebundener Deutungsmuster und Sensibilisierung für die Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens.

Bei dieser kulturkontrastiven Betrachtung wird die Gleichwertigkeit von Kulturen betont: die Lernprozesse sollen wechselseitig sein und sich auf die kulturellen Bedingungen des jeweiligen Adressaten im Ausland einlassen⁵.

Durch dieses kulturbezogene kontrastive Lernen soll simplifizierenden Vorstellungen von der Fremdkultur und Klischeebildung entgegengewirkt werden⁶. Zwar wirft man dem Hervorheben der kulturellen Differenzen vor, daß man durch dieses Explizitmachen von Unterschieden teilweise erst Probleme schaffe, da bei dieser Sichtweise das Fremde und der Fremde als Problem betrachtet würden.⁷

Dieser Kritik kann man jedoch entgegenhalten, daß dem fremdsprachigen Lerner „die Differenzen auch ohne speziellen Hinweis auffallen und daß er automatisch Vergleiche zieht, die jedoch dann, wenn er nicht gelernt hat, sich mit dem Fremden reflektierend auseinanderzusetzen, unweigerlich zur Verstärkung von Vorurteilen und Klischees führen“ (Heyd 1997, 37). Klischees und Stereotype sind nämlich oft erstaunlich fest verwurzelt; sie werden auch oft durch persönliche Erfahrung im Land verstärkt. Erlebnisse werden eben nicht hinterfragt, sondern mit Hilfe der vorhandenen Klischeevorstellungen interpretiert oder aber als „erstaunliche Ausnahmen“ registriert. Eine systematische Hinterfragung der eigenen Wahrneh-

⁵ Ausführlicher dazu bei Huneke/Steinig (1997, 55).

⁶ Allerdings werden hier Klischees und Vorurteile nicht mehr nur negativ beurteilt; sie werden vielmehr mit Gadamer (1975) als durch Erziehung und Sozialisation ausgebildete schematische Denk- und Wahrnehmungshilfen aufgefaßt.

⁷ Vgl. Krumm (1995, 157).

mung, die Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens, zum Gegenstand der Reflexion macht, ist deshalb unabdingbar, wenn das Ziel interkultureller Kompetenz ausgebildet werden soll⁸.

Da bei der Ausbildung der interkulturellen Kompetenz dem Konzept des Fremdverstehens ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird, möchte ich mich nun diesem Denkmodell getrennt und eingehender hinwenden.

Fremdverstehen als übergeordnetes Lernziel

Das Konzept von Fremdverstehen als literarisch und landeskundlich orientierter sprachdidaktischer Aufgabenstellung eröffnet ein weites Feld unterschiedlicher Ansätze. Die Fremderfahrung findet zum Beispiel für die Literaturdidaktik in der Begegnung mit einem literarischen Text statt. Für die Landeskundendidaktik wird sie dagegen als Begegnung mit Informationen über die fremde Wirklichkeit aufgefaßt⁹. Die Progression im interkulturellen Lernprozeß ist an konkreten Begegnungen mit Angehörigen der fremden Kultur als letzter Stufe in diesem Prozeß ausgerichtet.

Der Fremdsprachenunterricht mit den darin möglichen Fremdheitserfahrungen soll auf deren Bewältigung und Gelingen vorbereiten und in diesem Sinne der interkulturellen Kompetenz bzw. transnationalen Kommunikationsfähigkeit zuarbeiten¹⁰.

Auch der Literaturunterricht kann einen Beitrag dazu leisten. Die in dem weiteren Teil des vorliegenden Beitrags noch vorzustellenden literaturdidaktischen Unterrichtsansätze versuchen dieser generellen Anforderung zu entsprechen.

⁸ Zur Erreichung des Ziels interkultureller Kompetenz werden neben der Fähigkeit zum Fremdverstehen zusätzlich fünf folgende Voraussetzungen von Ramin (1989) genannt: 1. Die Analyse seiner Sozialisation sowie typischer Sozialisationsmuster der Zielkultur; 2. Die Analyse der Muttersprache, um zu erkennen, welche Schwierigkeiten für den Lerner sich aus seinem Verhaftetsein in der eigenen Sprache ergeben; 3. Die Kenntnis der Kollektivgeschichte der Zielkultur und der Ausgangskultur, besonders im Bezug auf das wechselseitige Verhältnis; 4. Suche und Analyse von Vergleichsformen zwischen den Kulturen wie Grundkonstanten (etwa „Raum“, „Zeit“, „Arbeit“ ...) und kulturspezifischen Leitthemen/Gegenthemen (z.B. für die Bundesrepublik Deutschland Natur-/Umweltschutz vs. Naturbeherrschung/Arbeit); 5. Schaffung einer Metaebene für die Selbst- und Fremdbeurteilung durch eine der oben genannten Vergleichsformen.

⁹ Genaue Erklärungen dazu sind bei Schinschke 1995 und Bertholt 1995 zu finden.

¹⁰ Während in der Englisch- und der DaF-Didaktik eher von „interkultureller Kompetenz“ die Rede ist, wird in der Französischdidaktik der Terminus „transnationale Kommunikationsfähigkeit“ vertreten. Er geht auf die 1982 formulierten Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht zurück (vgl. Robert Bosch Stiftung/ Deutsch-Französisches Institut 1982) und ist stark auf den westeuropäischen Kontext und speziell den der deutsch-französischen Beziehungen zugeschnitten. Zu den wichtigsten Zielsetzungen einer allgemeinen interkulturellen Kompetenz vgl. Mayer 1986 und Schinschke 1995.

Generell läßt sich aber schon jetzt sagen, daß die Fähigkeit zum Fremdverstehen Kenntnisse über das Fremde ebenso wie eine bestimmte Disposition zur Überschreitung der subjektiven Verstehensgrenzen voraussetzt und von den bereits vorhandenen Einstellungen bestimmt wird. Sowohl für den Literatur- als auch den Landeskundeunterricht muß deswegen hervorgehoben werden, daß die Begegnung mit Fremdem allein nicht die verstehensfördernde Auseinandersetzung mit sich bringt. Der Tendenz, Fremdes abzulehnen, als Bestätigung bereits vorhandener Einstellungen zu werten oder zu übersehen, bzw. der eigenkulturellen subjektiven Perspektive anzupassen, muß nämlich auf didaktischem Weg explizit entgegengearbeitet werden.

Für die an der Vermittlung interkultureller Kompetenz ausgerichtete Landeskunde wurde in diesem Zusammenhang das Konzept Empathie/Perspektivübernahme als ein übergeordnetes Lernziel diskutiert¹¹. Fremdverstehen wurde in diesem Konzept grundsätzlich auf die Fähigkeit, sich selbst in die Lage eines anderen zu versetzen, zurückgeführt. Dabei wurde auch das vorherrschende landeskundedidaktische Primat der Wissensvermittlung hinterfragt. Kommunikative Kompetenz, Kenntnisse über die fremde Kultur, Fähigkeiten zur Perspektivübernahme, Einstellungen zur fremden Kultur, emotionale Reaktionen, Interessen usw. bestimmen nämlich gemeinsam die Begegnung mit Fremdheit und sind in ihrem Zusammenspiel zu berücksichtigen.

Auch der Literaturunterricht fördert auf seine Weise die Fähigkeit der Perspektivübernahme. Das Verstehen von Fremdem ist in diesem Zusammenhang als grundsätzliche Aufgabe eines auf literarischen Texten aufbauenden Fremdsprachenunterrichts zu verstehen, denn es trägt zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit sowie zur fremdkulturellen Kompetenz bei. Die Schüler lernen dank „dieser Förderung kognitiver Fähigkeiten der Fremdwahrnehmung zwischen einem literarischen Text und ihrer Rezeption zu unterscheiden, d.h. persönlich-emotionale und kulturell-rationale Konnotationen zu verbinden“ (Heyd 1997, 124). Durch Identifikation mit den Personen des literarischen Textes durchleben sie zunächst Ähnlichkeiten und Besonderheiten inhaltlich und bekommen mithin einen besseren Einblick in die Verschiedenheit der betreffenden Kulturen. Die Lerner sollen zuerst also die spezifisch fremden Erfahrungen ganz subjektiv nachvollziehen, anschließend aber ihre subjektive Rezeption hinterfragen, als ihre persönliche, erfahrungs- und gesellschaftlich bedingte erkennen und von den anders gearteten fremdkulturellen Erscheinungen kritisch unterscheiden lernen. Damit werden sie sich der eigenen Position bewußter, lernen, diese eventuell zu verändern und entwickeln damit ihre Persönlichkeit weiter. Diese Reflexion erweitert ihren Horizont und hilft ihnen, die Gesellschaft und die Menschen des Zielspra-

¹¹ Einen kurzen Überblick zur Geschichte des Begriffs „Empathie“ liefert Ropers (1990), interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen von Bredella 1995 und Bischof-Köhler 1989.

chenlandes nicht als seltsam, sondern als *anders* zu begreifen¹². *Das andere und das Eigene mit anderen Augen betrachten können* – ist also das Globalziel dieser Methode.

Wie dies aber in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis umgesetzt werden soll, möchte ich nun eingehender thematisieren, indem ich versuche, methodische Anweisungen und literaturdidaktische Verfahren bei der Arbeit an fremdkulturell orientierten Texten im FU schrittweise aufzustellen.

Behandlung von fremdkulturell orientierten literarischen Texten – methodische Anweisungen

In der Diskussion über die Rolle von Literatur und Landeskunde beim interkulturellen Lernen und Verstehen hat sich eine Reihe von didaktischen Voraussetzungen herauskristallisiert, die für die methodische Umsetzung einer kombinierten Literatur- und Landeskundedidaktik im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht von grundlegender Bedeutung ist.

In den neueren Beiträgen zu diesem Thema wird vor allem der Prozeßcharakter eines auf literarischen Texten aufbauenden Landeskundeunterrichts hervorgehoben. Eng verbunden mit einer Hinwendung zum prozeßhaften Charakter der Literatur- und Landeskundebetrachtung ist die Hoffnung auf eine *stärkere Förderung der Lernerorientierung* und die damit verbundene mögliche Öffnung des Unterrichts zu projektorientierten Formen.

Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht darf keinen Rückfall in den alten lehrerzentrierten Interpretationsunterricht bedeuten, in dem sich nur einige wenige Lerner aktiv bemühen, die Fragen des Lehrers zu beantworten, während der große Rest stumm bleibt. Ein kreativer, lernerorientierter Literaturunterricht steht nicht im Widerspruch zur kommunikativen Didaktik, sondern möchte sie um die Dimension ästhetischer Kommunikation erweitern. (Huneke/Steinig 1997, 69)

Wenn es im Rahmen eines Kulturvergleichs nicht nur zu einer kritischen Reflexion des fremdkulturellen Kontextes kommen soll, sondern auch zu einer ebenso „kritischen Betrachtung und Relativierung des eigenen, von dem Schüler vertretenen Standpunktes“ (Einhoff 1994, 245), so müssen zwei weitere Parameter in der methodischen Auseinandersetzung mitbedacht werden, nämlich die „Öffnung zu einem stärker kritisch orientierten Vermittlungsansatz und, bedingt dadurch, die *Abkehr von einer rein leseorientierten traditionellen Literaturdidaktik*“ (Müller-Hartmann 1997, 290), die der Absicht nach Vermittlung von interkulturellen Vergleichs- und Verstehensstrategien nicht gerecht werden würde. Dazu ist die *Verortung und Weiterentwicklung der*

¹² Vgl. dazu Mummert 1987, 52-53.

eigenen Position im Interpretationsprozeß notwendig, denn schließlich soll ja auch ein Perspektivenwechsel unterstützt werden. Der ist nur möglich nach „einer intensiven Auseinandersetzung mit den im Text vertretenen Positionen und ihrer historischen und soziokulturellen Kontextualisierung“ (Müller-Hartmann 1997, 291)¹³.

Corcoran (1990, 143) fordert in diesem Zusammenhang „to move beyond subjunctive responses“, was für ihn auch einschließt, daß dem Aspekt des „cultural framing of the reader, the text and the teacher“ mehr Beachtung geschenkt wird. Einen „Mittelweg zwischen Text- und Schülerorientierung“ stellt sich sowohl Schinschke als auch Werner Delanoy vor¹⁴, die in ihren Aufsätzen *einen literarischen Text als den Ausgangspunkt für das interkulturelle Lernen* vorschlagen. Um das Interesse der Lerner an landeskundlichen Themen zu wecken, empfehlen sie mit solch einem literarischen Text in das Thema einzusteigen, der sehr deutlich einen scharf umrissenen Standpunkt zu einem Problem der deutschen Kultur einnimmt und die Erfahrungswelt der Lerner einbezieht. Ein solches Vorgehen führt zu emotionalen Reaktionen des lesenden Schülers, zu Zweifel, Kommentierungswillen, Weiterdenken, Vergleich usw. und damit zu einer Aneignung des Fremden und einer Förderung der eigenen Sprache und Kultur¹⁵. Geeignet für einen solchen Einstieg in ein Thema nennt Krusche (1993, 396-399) Aphorismen, Anekdoten, Gedichte verschiedener Art, Kurzgeschichten, Essays, Autobiographien usw.

Damit die Auseinandersetzung mit dem Thema nicht in Beliebigkeit endet, sollte ein solcher Einstieg durch andere, mehr explikative oder dokumentarische Texte, das heißt *Sekundärtexte*, ergänzt und relativiert werden. Als solche „Ergänzungstexte“ kann man beispielsweise verschiedene Lexikonartikel, Nachrichtenmaterial, Presseartikel oder Statistiken verwenden. Diese Materialien gestatten es dem Lerner, seine eben gebildete „eigene“ Meinung zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Auf diese Weise im Unterricht erarbeitete Einsichten können den „Prozeß der Konsensbildung sichtbar machen und zur Emanzipation und Aufklärung des Schülers beitragen“ (Heyd 1997, 42).

¹³ Der Terminus „Kontextualisierung“ stammt aus der muttersprachlichen Literaturdidaktik und umfaßt folgende Phasen: 1. Erste Begegnung mit dem Text, die als eine Phase der subjektiven Sicht bezeichnet wird, 2. Systematische Analyse und Interpretation des Textes unter Einbeziehung des Kontextes und anderer Interpretationen (diese subjektüberschreitende Phase soll gegen Willkürlichkeit in der literarischen Interpretation schützen), 3. Reflexive Rückwendung zum ersten, intuitiven Textverständnis auf der Grundlage der in der zweiten Phase erarbeiteten Deutung (in dieser dritten Phase sollen die Lernenden die am Text gewonnenen Einsichten auf sich selbst zurückbeziehen und erneut die Frage des Bezugs zu eigener Wirklichkeit stellen), ausführlicher dazu bei Schinschke (1995, 62-68).

¹⁴ Vgl. dazu Schinschke (1995, 93) sowie Delanoy (1996, 78).

¹⁵ Siehe dazu Pauldrach (1992, 11) und Thiemme (1995, 132).

Texte dieser Art sollten aber nicht nur von den Lehrenden sondern auch von den Lernenden selbst beschaffen werden. Um sich von der üblichen Informationseingabe durch den Unterrichtenden ein Stück weit zu entfernen und zu einer größeren Lernerautonomie und damit zu einer offenen Form des Unterrichts zu gelangen, kann man nämlich die Schüler selbst in Lexika nachschlagen und relevante Informationen zusammentragen lassen. Auf diese Art und Weise ergibt sich die Möglichkeit, *unterschiedliche Textsorten* (fiktionale und nicht-fiktionale Texte) zur *Illustration eines Themas* einzusetzen. Durch diese „zusätzlichen“ Texte können viele landeskundliche Aspekte aufgeschlossen werden, die bei der ersten Begegnung mit dem literarischen Text überlesen oder nur subjektiv formuliert wurden. Diese landeskundlichen Zusatzinformationen bieten also Anlaß für eine erneute intensive Auseinandersetzung mit dem früher eingesetzten Literaturausschnitt.

Weitere methodische Anweisungen, mit denen ich mich in diesem Aufsatz auseinandersetzen möchte, betreffen die Gestaltung der methodischen Abfolge bei der Arbeit an einem „landeskundlich-literarischen“ Text. So stellen sich in diesem Zusammenhang die Aufsätze von Schinschke (1995), Peter Freese (1992) und Arno Heller (1992) die Fragen nach den Etappen eines am Fremdverstehen orientierten Fremdsprachenunterrichts und entwerfen literaturdidaktische Unterrichtsmodelle, die über eine Erörterung der intrakulturellen Positionen und Konflikte, zu einem interkulturellen Verstehen führen und damit zu einem möglichen Perspektivenwechsel auch im eigenen kulturellen Kontext beitragen sollten. Diese Aufsätze neigen jedoch zu einer viel zu engeren Verknüpfung von Literatur und Landeskunde und in diesem Zusammenhang zur Verlegung des Schwergewichts auf einen rein leseorientierten Literaturunterricht, bei dem ästhetische und kontextuelle Positionen in den Vordergrund gerückt werden. Dies hat zur Folge, daß der Fremdsprachenunterricht eher als ein Literaturunterricht betrachtet wird¹⁶.

Da sich der vorliegende Beitrag mit der praktischen Umsetzung der Verknüpfung von Literatur und Landeskunde in einem „schulischen Fremdsprachenunterricht“¹⁷ befassen soll, möchte ich nun, auf der Grundlage von der neuesten Fachli-

¹⁶ Siehe dazu Schinschke (1995, 103-113), die ein literaturdidaktisches Unterrichtsmodell für eine am kulturellen Fremdverstehen ausgerichtete Textarbeit im Französischunterricht der Sekundarstufe II entwickelt und folgende Unterrichtsmomente unterscheidet: 1. Formulierung subjektiver Reaktionen und Annahmen 2. Versuch des ersten Deutens 3. Analyse inhaltlicher Aspekte 4. Analyse formaler Aspekte 5. Kontextualisierung 6. Text-Kontext Verstehen 7. Kulturelles Verstehen 8. Vergleich: rezeptions-bezogen/themenbezogen 9. Wertende Stellungnahme.

¹⁷ Da ich mich dem Thema nicht als Literaturwissenschaftlerin nähere, soll hier ein Modell des schulischen Fremdsprachenunterrichts vorangestellt werden, der auch das Erlernen von grammatischen, semantischen und syntaktischen Erscheinungen berücksichtigt und bei dem noch beträchtliche Niveauunterschiede bestehen und Verständnisschwierigkeiten auftreten können, wenn man bei der Textauswahl kein Augenmerk auf das sprachliche Niveau (Grammatik, Stil, Register) legt.

teratur im Bereich des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, die bisher nur getrennt und sehr oberflächlich diskutierten Postulate zusammenstellen und eigene Vorschläge dafür hinzufügen, wie eine interkulturelle Konzeption mit Hilfe von literarisch-landeskundlichen Texten aufzubauen ist. Der besseren Lesbarkeit und Überschaubarkeit halber versuche ich diese Arbeitsprinzipien der Reihe nach aufzulisten:

- das erste Prinzip: **SPRACHLICHE VORBEREITUNG** (Vor dem Lesen sollte eine Phase der sprachlichen Vorbereitung – Semantisierung von Schlüsselwörtern, Erfassen wichtiger lexikalisch-grammatischer Strukturen usw.) durchgeführt werden. Der Lehrer könnte beispielsweise eine Liste von Vokabelerklärungen erstellen. Diese Liste soll zum einen die Lektüre des Textes allgemein erleichtern, zum anderen ist sie unabdingbar, um typisches Vokabular, Wortspiele und umgangssprachliche Redewendungen zu erklären).
- das zweite Prinzip: **BEVORZUGUNG VON LEHRMATERIALIEN**, denen ein veränderter Kulturbegriff zugrundeliegt (in denen nicht mehr die Hochkultur eines Volkes, all das, was es als besonderen Beitrag zur Weltkultur eingebracht hat, im Mittelpunkt steht, sondern die Alltagskultur: die alltäglichen, meist unbeuß ablaufenden Verhaltensweisen von Menschen im täglichen Umgang).
- das dritte Prinzip: **LITERARISCHER TEXT ALS AUSGANGSPUNKT UND LEITFADEN DER GANZEN UNTERRICHTSREIHE** (Die Globalplanung meiner Unterrichtsreihe sieht vor, die Annäherung an die Diskussion über ausgewählte landeskundliche Themen mit der Lektüre von einem literarischen Text zu beginnen. Charakteristisch für die von mir vorgeschlagene Konzeption ist, daß die Lernenden sich länger mit einem Text, seiner Handlung, seinen Personen und schließlich seiner Struktur beschäftigen und darüber die Themen- und Problemstellung an sich selbst erarbeiten. Der literarische Text regt also an, sich mit dem landeskundlichen Hintergrund näher zu befassen und befruchtet die weiterführende Interpretation anderer mit diesem Thema verbundener Texte).
- das vierte Postulat: **VERBINDUNG VON FIKTIONALEN UND NICHT-FIKTIONALEN TEXTEN** (Zur Illustration eines Themas sollen neben kurzen literarischen Texten auch Sachtexte eingesetzt werden. Sie bilden nämlich die Grundlage für die Diskussion der ausführlichen Interpretation des früher gelesenen Textes. Die Hinzunahme weiterer Texte ist hier also nicht allein durch den Wunsch nach Multiperspektivität¹⁸ bedingt, sondern entspringt vor allem dem in

¹⁸ Mit dem Prinzip der Multiperspektivität sind zwei Dinge gemeint: Zum einen soll die fremde Kultur nicht als fester Block, sondern in ihrer interkulturellen Heterogenität vermittelt werden. Zum anderen - und das betrifft direkter das methodische Vorgehen - wird als Weg der Annäherung an die fremde Realität die „Addition verschiedener perspektivischer Darstellungen dieser Realität vorgeschlagen“ (Schinschke 1995, 49). Das Prinzip der Multiperspektivität wurde als die Forderung nach Mehrperspektivität auch von Heyd (1991) formuliert.

den Lernenden bei den Versuchen der literarischen Deutung entstehenden Bedürfnis nach zusätzlicher Information. Aus diesem Grunde sollen solche nicht-fiktionalen Texte bevorzugt werden, die zu dem gerade zu interpretierenden Text immer in Bezug zu setzen sind und bei möglichen Interpretationsschritten weiterhelfen).

- das fünfte Prinzip: **EIN EXPLORIERENDES UND EXPERIMENTIERENDES LERNEN** (Die meisten Fremdsprachendidaktiker gehen davon aus, daß die traditionellen Formen der Spracherlernung durch ein experimentierendes und explorierendes Lernen ergänzt werden müssen. Das bedeutet, daß die Schüler sich über die kulturkundlichen Inhalte, die ihnen ein literarischer Text bietet, selbst Informationen beschaffen sollen – sie sollen also selbst weiter forschen. Basis für ihre Informationssuche wird eine Sammlung von ersten Lesereaktionen auf den Text sein, die eine Reihe von Fragen zu Tage bringt, die auf Schwierigkeiten im interkulturellen Verstehensprozeß hinweisen).
- das sechste Postulat: **TEILNEHMERZENTRIERTHEIT** (In allen Phasen des Unterrichts muß man von den konkreten Erfahrungen, Kenntnissen und Erwartungen der Teilnehmer ausgehen. Die Lernenden haben somit einen wichtigen Einfluß auf die genaue Zielrichtung, die Form und das Tempo der Arbeit. Um zu einer größeren Lernerautonomie und damit zu einer offenen Form des Unterrichts zu gelangen, erhalten sie auch die Aufgabe, in mehreren Gruppen ihre ersten Lesereaktionen auf den Text zu sammeln, sich selber weiterführende Texte zu beschaffen und Teilnehmerreferate vorzubereiten)
- das siebte Prinzip: **ERZIEHUNG ZUR EMPATHIE UND ZUM PERSPEKTIVENWECHSEL** (Im interkulturell ausgerichteten FU müssen die Schüler nicht nur lernen, sich selbständig Informationen über die fremde Kultur und Gesellschaft zu beschaffen, sie müssen auch lernen, diese Informationen zu interpretieren. Dies setzt die Bereitschaft und die Fähigkeit voraus, sich in die Lage der Menschen zu versetzen, die in einer anderen Kultur leben. Diese Voraussetzung wird in den Begriffen „Empathie“ und „Perspektivenwechsel“ ausgedrückt: Im neu orientierten FU sollen die Leser also lernen, Abstand von dem, was in ihnen selbst vorgeht, zu nehmen und sich in den anderen hineinzuversetzen, das heißt sich in die Situation fremder Menschen einzufühlen, wie z.B. der Flüchtlinge oder Ausländer).

Ich bin mir darüber im klaren, daß die in der Schule vorhandene Unterrichtszeit nicht ausreicht, um dieses Einfühlungsvermögen zu erlernen. Um so wichtiger ist es, die vorhandene Zeit so zu nutzen, daß die Schüler überlegen, was in den anderen Menschen vor sich geht. Um dies zu erreichen, sollten sie mit der Welt außerhalb ihres direkten Erfahrungs- und Erlebnisbereiches in Verbindung gebracht werden. Dazu eignet sich vor allem die Projektarbeit).

- das achte Prinzip: **DIE PROJEKTARBEIT IM PROJEKTUNTERRICHT**

Durch die Projektarbeit kann die Aufgeschlossenheit der Lernenden gegenüber fremdkulturellen Erscheinungen vergrößert werden. Zu solch einer Projektarbeit gehört schüler- und handlungsorientiertes Lernen. Das bedeutet:

- die Lebenswirklichkeit und die Erfahrungen der Schüler in den Unterricht einzubeziehen,
- Möglichkeiten für die einzelnen Schüler zu schaffen, ihre persönlichen Fähigkeiten und Interessen in den Unterricht einzubringen,
- die Verantwortung für einen Teil des Projektes an die Schüler selbst zu übertragen,
- Fertigkeiten wie Informationsbeschaffung, Suche nach alternativen Lösungen einzuüben,
- Orientierungswissen und Quellen bereitzustellen;

- das neunte Postulat: **KREATIVE VERFAHREN BEI DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DER GANZEN UNTERRICHTSREIHE**. Zu den kreativen Verfahren, d.h. Arbeitsformen, die die Schüler/innen zu einem eher subjektiv-individuellen, imaginativen, teilweise auch spielerischen oder emotionalen Umgang mit literarischen Texten anregen, gehören:

- Verfahren zur kreativen Vorarbeit: „*Pre-reading activities*“ (wie z.B. produktive Arbeit mit Schlüsselwörtern in Form von Assoziogramm, Gedicht, Arbeitsblatt; produktive Arbeit mit Titel, Kapitelüberschriften und zum Text passenden visuellen Medien usw).
- Verfahren zur ersten Textbegegnung: „*Reading activities*“ (z.B. zeilen- oder abschnittsweises Lesen mit Aufforderung zu Hypothesenbildung oder Weiterentwicklung; Dokumentation des ersten Leseindrucks in Form von Leseprotokoll, fortlaufendem Kommentar, Cluster, Ausfüllen von Arbeitsblatt, Fragebogen oder Sympathieskala, Umsetzung des ersten Leseindrucks in Denkblasen, Klappentext, Rede etc).
- Verfahren zur kreativen Aneignung und Verarbeitung: „*Post-reading activities*“ (z.B. Schreiben des Textes aus der Perspektive einer anderen Person, Umgestaltung des Textes in eine andere Textsorte (Talkshow, Zeitungsartikel) oder in ein anderes Medium (Collage, Brettspiel), Entwicklung inhaltlicher Alternativen (z.B. Nachgeschichte, anderer Schluß, neue Szenen usw)¹⁹.

- das zehnte Prinzip: **ENTWICKLUNG DES VERZÖGERTEN LESENS** (Als verzögertes Lesen empfehlen viele Didaktiker ein abschnittsweises Lesen mit zwischengeschalteten Reflexionsphasen. Dabei wird der Lesevorgang unterbrochen, der Leser erhält Zeit, seine Hypothesen anhand des Gelesenen zu überprüfen, neue Hypothesen für den Fortgang der Geschichte aufzustellen)²⁰

¹⁹ Die angegebenen Aufgabenstellungen verstehen sich nicht als erschöpfender Überblick, sondern als Auswahl aus Vorschlägen, die von Daniela Caspari (1994) in ihrem Buch „Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im FUP“ eingehender vorgestellt wurden.

²⁰ Neben dem langsamen Lesen werden auch andere Lesearten im interkulturell orientierten FU entwickelt. Die Schüler lernen also zwischen einem orientierendem (erster Überblick über den Text), einem kursorischen (komplexes Erfassen bestimmter Ganzheiten) und einem totalen Lesen (exaktes Satz-für-Satz-Rezipieren und Erschließen unbekannter Lexik) zu unterscheiden; vgl. hierzu auch den Artikel von Ina Schreier (1996), in dem alle Lesearten mit ihren Vor- und Nachteilen genauer beschrieben werden.

Eigenes Unterrichtsmodell

Auf der Grundlage der von mir gerade genannten Arbeitsprinzipien habe ich ein interkulturelles Konzept entworfen, das an eine bestimmte zeitliche Dauer (nicht länger als 6 Unterrichtsstunden) gebunden ist und in folgende Phasen gegliedert wird:

- **Sprachliche Vorbereitung und Einführung in das Thema**

Die erste Unterrichtsstunde – Diese einführende Phase dient sowohl der sprachlichen Vorbereitung auf die Textrezeption als auch der Motivierung und der Zielstellung. Der Einstieg in die Unterrichtsreihe kann auf ganz verschiedene Art und Weise erfolgen. Wenn die notwendigen Vokabelerklärungen den Schülern zur häuslichen Vorbereitung gegeben wurden, kann man sich nur auf die Erläuterung der schwierigsten Redewendungen beschränken und dann gleich das Vorverständnis der Lernenden in bezug auf das Thema der Unterrichtsreihe klären und formulieren lassen. Wichtig ist dabei, daß die Lerner bereits in dieser Phase aktiv werden und beispielsweise mit Hilfe von einem Assoziogramm oder Arbeitsblatt (in Gruppen) sich zuerst überlegen, was sie selbst zu dem behandelten Thema meinen und wie das allgemein in ihrem Land gesehen wird. Die Ergebnisse ihrer Vorüberlegungen sollten sie sich dann in Stichpunkten notieren und den anderen Gruppen berichten. Allerdings meine ich damit nicht, daß der Lerngruppe das abstrakt formulierte Thema vorab gegeben und das Weltwissen dazu genau gesammelt werden sollte. Der eigentliche Einstieg in das Thema erfolgt ja über den gewählten literarischen Text, mit dessen Einführung die zweite Unterrichtsstunde anfangen sollte.

- **Einstieg in die Textarbeit – Phase erster Interpretationsansätze**

Die zweite Unterrichtsstunde – In dieser Phase, einer Phase der ersten Begegnung mit der Oberflächenstruktur des behandelten Segments der Zielkultur geht es um die Gewinnung des Gesamteindrucks vom Text, um die Erfassung des wesentlichen Inhalts. Hier sind die Lernenden aber auch dazu aufgefordert, Widersprüche und Kommentare zu äußern sowie Fragen und Aufgaben für die Weiterarbeit zu formulieren. Die Hauptaufgaben dieser Etappe bestehen in diesem Zusammenhang darin, über die Aktualisierung von Kenntnissen und Einstellungen zu einem globalen Verständnis, einer ersten Formulierung der Problematik des Textes und zu Lösungsansätzen (Fixierung von Fragestellungen) zu gelangen. Um dies zu erreichen, wird den Lernenden aufgetragen, den Text genau zu lesen und dann schriftlich mitzuteilen, zu welchen kulturkundlichen Aspekten sie zusätzliche Informationen bräuchten, um den früher gelesenen Text hinreichend verstehen und beurteilen zu können. Der zweite Teil dieser Phase findet außerhalb des Unterrichtsraums statt und beruht auf der Suche nach zusätzlichen Materialien und ihrer Bearbeitung in Form von Schülerreferaten.

- **Eigentliche Arbeit am Text – Vertiefung des Textverständnisses**

Die dritte Unterrichtsstunde – In dieser Phase werden Voraussetzungen zur Objektivierung geschaffen. Motiviert durch den literarischen Text und angeregt durch Fragen, die bei dessen Lektüre und Analyse sowie den Diskussionen in den Gruppen entstanden sind, werden kurze Schülereferate vorgestellt²¹, und weiteres Material (ein Sachtext, Auszüge aus einem Zeitungsartikel oder eine Statistik) rezipiert und befragt. Dieses Material wird zur Klärung eines bei der Lektüre des Ausgangstextes entstandenen Informationsbedarfs eingesetzt und bildet die Grundlage für die vierte Unterrichtsstunde, während deren die kulturelle Tiefenstruktur endlich erfaßt wird).

- **Kulturelles Verstehen – Erfassen der kulturellen Tiefenstruktur**

Die vierte Unterrichtsstunde – In dieser Phase werden zwei literarische Texte im Hinblick auf eine umfassende landeskundliche Perspektive untersucht. Dabei werden empathische Fähigkeiten und die Frage nach dem Verstehen der in diesen Texten formulierten Positionen in den Vordergrund gerückt. In dieser Phase sind auch folgende Fragen zu beantworten: 1. Welche Positionen und Reaktionen gibt es in dem fremden Land zu der gewählten Problematik? 2. In welches Licht rücken die Texte gegenseitig? 3. Welchen Gesamteindruck gibt die Summe der untersuchten Texte? Das In-Beziehung-Setzen und der Vergleich der behandelten Texte sowie die übergreifende Diskussion eines kulturkundlichen Themas auf der Basis der im Unterricht eingeführten Primär- und Sekundärmaterialien bilden die Grundlage für die abschließende Wertung und Zusammenfassung der behandelten landeskundlichen Aspekte.),

- **Vergleichen und Werten – Abschließende Zusammenfassung der behandelten Gesichtspunkte**

Die fünfte Unterrichtsstunde – Die Aktivität des Vergleichens vollziehen die Lernenden zum einen in bezug auf verschiedene Momente der eigenen Rezeption, in denen der Text unterschiedlich aufgefaßt wurde. Dabei kann der Verstehensprozeß an sich in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt werden. Zum anderen vergleichen die Lerner die eigenen und die von ihnen herausgearbeiteten fremden Einstellungen, Werte, Verhaltensweisen. Dieser Vergleich muß jedoch einhergehen mit der Relativierung der eigenen Perspektive, um zu gewährleisten, daß die eigene Kultur nicht den unveränderlichen Ausgangspunkt und Maßstab für die Bewertung des Fremden bildet.)

²¹ Diese Referate werden auf der Basis von früher formulierten ersten Lesereaktionen auf den Ausgangstext vorbereitet und bieten nun Anlaß für eine erneute Auseinandersetzung mit dem Text.

- Weiterführende Behandlung – Wortschatz- und Grammatikarbeit. (Eventuell die sechste Unterrichtsstunde)

(Aus räumlichen Gründen kann ich die von mir aufgelisteten Phasen nicht näher beschreiben. Deshalb werde ich demnächst versuchen, das von mir nur signalisierte Konzept in einem anderen Aufsatz genauer zu präzisieren).

Schlußbemerkungen

Die von mir in diesem Beitrag dargestellten Arbeitsprinzipien und Phasen des Unterrichtsmodells mögen sich teilweise mit einigen aus anderen Ansätzen, wie etwa der „kommunikativen Landeskunde“ oder dem Literaturunterricht, überschneiden. In ihrer Gesamtheit gehen sie jedoch deutlich über das hinaus, was uns an traditioneller Landeskunde und Literatur aus dem FU bekannt ist. Aus diesem Grunde hoffe ich, daß sie einen bescheidenen Beitrag bei der Weiterentwicklung eines Konzepts leisten können, das der Verknüpfung von Literatur und Landeskunde eine enorme Rolle zuschreibt und einen neuen Weg der Eingabe von landeskundlichen Informationen in der vierten Gymnasialklasse oder im ersten Studienjahr des Germanistikstudiums einschlägt.

LITERATUR

- Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie: Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern-Stuttgart-Toronto: Hans Hueber.
- Bredella, L. (1995). „Einleitung: Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens?“ In: L. Bredella. *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, Gießen, 4-6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer, 51-66.
- Bredella, L./ Christ, H. (1995). Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: L. Bredella/H. Christ (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr, 8-18.
- Buttjes, D. (1991). „Interkulturelles Lernen im Englischunterricht“. In: *Der fremdsprachige Unterricht Englisch 1*, 2-8.
- Caspari, D. (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Corcoran, B. (1990). „Reading, Re-reading, Resistance: Versions of Reader Response.“ In: M. Hayhoe/ S. Parker (Hrsg.). *Reading and Response*. Milton Keynes: Open University Press, 132-146.
- Delanoy, W. (1993). „‘Come to Mecca’: Assessing a Literary Text’s Potential for Intercultural Learning“. In: W. Delanoy/H. Köberl /H. Tschachler (Hrsg.). *Experiencing a Foreign Culture*. Tübingen: Narr, 275-299.

- Delaney, W. (1996). „The Complexity of Literature Teaching in the Language Classroom: A Reflective Practitioner's View.“ In: L. Bredella/W. Delaney (Hrsg.). *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*. Tübingen: Narr, 62-90.
- Donnerstag, J. (1992). „Literary Reading and Intercultural Learning - Understanding Ethnic American Fiction in the EFL-Classroom“. In: *Amerika-studien. American Studies* 37/4, 595-611.
- Einhoff, J. (1994). „Projects in Culture - Zum Beispiel Irland.“ In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 41, (3), 244-262.
- Freese, P. (1992). „Marmon Silko's *Ceremony*: Universality versus Ethocentrism“. In: *Amerikastudien/ American Studies*, 37/4, 613-645.
- Gadamer, H. G. (1975). *Wahrheit und Methode. 6. Auflage*. Tübingen: Mohr.
- Gnutzmann, C. (1994). „Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht“. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 63-70.
- Grünhage-Monetti, M./ Pohl, U. (1997). „Von Verstehen zu Verständnis. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht“. In: *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern* 1/97, 4-22.
- Häussermann, U./ Piepho, H.-E. (1996). „Aufgaben und Übungen als Anstöße zum interkulturellen Lernen.“ In: U. Häussermann/ H.-E. Piepho (Hrsg.). *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium, 399-420.
- Heller, A. (1992). „Zur Problematik interkultureller Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe II.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 26 (5), 26-30.
- Heyd, G. (1991) *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): Ein Arbeitsbuch; Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Narr.
- Hunke, H.-W./ Steinig, W. (1997). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Krumm, H.-J. (1994). „Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht“. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 116-127.
- Krumm, H.-J. (1995). „Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation“. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen und Basel: Francke, 156-161.
- Krusche, D. (1993). „Text und Erfahrung. Die Funktion von Texten im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Jahrbuch DaF* 19, 390-401.
- Krusche, D. (1994). „Anerkennung der Fremde“. In: B. Kast/ G. Neuner: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachigen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 238-243.
- Mayer, M. A. (1986). *Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II*. Wetzlar: Verlag Büchse der Pandora.
- Müller, B.-D. (1993). „Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff.“ In: A. Wierlacher. *Jahrbuch DaF* 19, 63-76.

- Müller-Hartmann, A. (1997). „Die Integration von Literatur- und Landeskundedidaktik: Methodische Ansätze im Rahmen des interkulturellen Lernens.“ In: L. Bredella/ H. Christ/ M. K. Legutke (Hrsg.). *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr, 289-303.
- Mummert, I. (1987). *Literamour. Gedichte und Geschichten im Französischunterricht*. München: Hueber.
- Nieweler, A. (1995). „Fremdsprachlicher Literaturunterricht als Hermeneutik des Fremden“. In: L. Bredella. *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, Gießen, 4-6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer, 292-297.
- Pauldrach, A. (1992). „Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90-er Jahren.“ In: *Fremdsprache Deutsch* 6, 4-15.
- Picht, R. (1995). „Kultur – und Landeswissenschaften“. In: K.-R. Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen und Basel: Francke, 66-73.
- Ramin, A. (1989). „Landeskunde im Rahmen Interkultureller Germanistik.“ In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 2, 228-243.
- Riemer, C. (1996). „Literarische Texte.“ In: G. Henrici/ C. Riemer (Hrsg.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band II. Hohengehren: Schneider, 282-299.
- Robert Bosch Stiftung/ Deutsch Französisches Institut (Hrsg.). (1982). *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen*. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht. Gerlingen: Bleicher.
- Ropers, N. (1990). „Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung“. In: R. Steinweg/ C. Wellmann (Hrsg.). *Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 114-150.
- Sandhaas, B. (1989). „Models, Methods and Basic Elements of Intercultural Learning - An Educational Approach.“ In: P. Funke (Hrsg.). *Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective*. Tübingen: Gunter Narr, 81-108.
- Schinschke, A. (1993). „Literarische Interpretation und landeskundliches Verstehen. Kanada als Thema im Französischunterricht der Sekundarstufe II.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1, 69-77.
- Schinschke, A. (1995). *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß: Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen: Narr.
- Schreiter, I. (1996). „Lesen und Verstehen“. In: G. Henrici/ C. Riemer (Hrsg.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band II. Hohengehren: Schneider, 83-103.
- Solmecke, G. (1994). „Interkulturelles Lernen im FU.“ In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Früharskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 165-171.
- Thiemme, Ch. (1995). „Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 131-137.

- Vollmer, H. (1995). „Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse zu einem erweiterten Sprachlernkonzept“. In: L. Bredella (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Gießen, 4-6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer, 104-127.
- Wierlacher, A. (1993). *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München: Iudicium.

NOTA DI RICERCA

Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht

1. Fremdsprachenunterricht gewinnt seit geraumer Zeit immer häufiger als Fachkompetenzunterricht an Bedeutung. Als Ergänzung eines breiten Spektrums anderer, vorwiegend sprachlich orientierter Aktivitäten, zeichnet sich die Entwicklung des Fachsprachunterrichts zum Fachkompetenzkompetenzunterricht ab, wobei sich die Schwerpunkte von der Erfolge- zur Regelkommunikation hin verlagern. Andererseits werden die Fachsprachen in der Folge der neuen theoretischen Konzepte nicht mehr ausschließlich als Kommunikationsmittel, sondern auch als Kognitionsmittel betrachtet und die Folgen der Verfügbarkeit und des Umgangs mit dem Wissen, dessen Beschaffung, Verarbeitung, Speicherung und Weitergabe werden stärker in den Anwendungsbereich der linguistischen Lehrpläne einbezogen. Das Konzept der Fachfremdsprachlichen Ausbildung richtet sich also zunehmend danach, die im Unterricht erwerbten Wissen und Können zum Sprachgebrauch in diversen Fremdsprachlich-fachkommunikativen und fachkognitiven Handlungen werden zu verwenden für deutsch-amerikanische Kontakte bei Berufe, deren Art und Anzahl nur schwer bzw. kaum vorlesbar ist. Das bedeutet jedoch nicht, in der Tat, dass die „Text“ im geschichtlichen Kontext im Sinne von Arbeitstext als Ausgangspunkt nach wie vor eine grundlegende Größe und im Sinne von Lernort als Zentrum einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren darstellt.

2. Die Strategien zum Entwurf von Curricula (wie sie in Pfeiffer 1997: 121) (entworfen werden) unterscheiden sich sowohl in der Hinsicht der einzelnen curricularen Größen, als auch in der Hinsicht, dass eine davon – die Lernbedürfnisse – nur in der ersten Strategie vorkommt (ebd.). Die Lernbedürfnisse von denen die Unterrichtsziele und -inhalte abhängen sind, beziehen sich der Möglichkeit einer unmittelbaren Beschaffung durch den Lehrer, soweit sie den Bereichen der Sprachpolitik und der Ausbildungsplanung zugewiesen werden, die bereits diese Bedürfnisse nur allzu allgemein bestimmen können, als Fall so zu einem präzisen Mittelmaß für jeden einzelnen Sprachkurs werden können. Es kann es nicht wundernehmen, daß in der Praxis die Unterrichtsbedingungen zur Deutlichkeit werden.

