

  
**idt** 2022  
mit.sprache.teil.haben

Sabine Dengerscherz  
Hannes Schweiger  
Sandra Reitbrecht  
Brigitte Sorger (Hg.)

## Band 2

Kulturreflexiv, ästhetisch,  
diskursiv.

Sprachenlernen und die  
Vielfalt von Teilhabe



**ESV** ERICH  
SCHMIDT  
VERLAG



## Wohin mit der Landeskunde?

*Camilla Badstübner-Kizik*

Weder das Verständnis noch die inhaltliche Füllung oder konkrete Realisierung von Landeskunde lassen sich nur aus einer Perspektive heraus bestimmen. Gerade im Bereich kulturbezogenen fremdsprachlichen Lehrens und Lernens spielen die unterschiedlichen Prägungen, Erfahrungen, Möglichkeiten, Erwartungen, Interessen und Bedarfe von Lernenden und Lehrenden eine entscheidende Rolle – in Hinsicht auf Lernziele, Inhalte und Materialien sowie mit Bezug auf die Wahl eines als angemessen und zielführend eingeschätzten methodischen Instrumentariums. Nachhaltige Lernmotivation, kulturbezogene Orientierungskompetenz sowie Ermutigung und Befähigung zu einer realistischen gesellschaftlichen Teilhabe stellen die Basis dar, auf der unterschiedliche Landeskunden entstehen müssen. Im Beitrag diskutiere ich Landeskunde-Begriff sowie Diskursverlauf und plädiere für eine Differenzierung zwischen Landeskunde DaF und DaZ.

### 1 Landeskunde mit Elefanten im Raum?

Was kann gemeint sein, wenn man den Begriff „Landeskunde“<sup>1</sup> benutzt? Ist er noch brauchbar oder nicht? Wohin entwickelt sich Landeskunde im Kontext DaF und DaZ? Hat sie überhaupt eine Zukunft? Wo wäre Landeskunde – in der Forschung, in der Ausbildung von Lehrenden, im Unterrichts- und Kursraum oder auch im Kontext von Bildungs- und Sprachenpolitik – zu verorten? Welches sind relevante landeskundliche Inhalte und welche Rolle können (sollen) diese spielen – auf akademischer und schulischer Ebene, auf unterschiedlichen Sprachniveaus, im Bereich der Erwachsenenbildung, in Lehr- und Lernkontexten innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raumes und nicht zuletzt auf dem Feld politischer Entscheidungen? Es wäre vermessen, all diese Fragen in einem einzigen Text diskutieren zu wollen, zumal in dichter Folge fundierte Standortbestimmungen (z.B. Koreik & Fornoff, i. Dr.; Schweiger, 2021) sowie konzeptionell wie didaktisch innovative Vorstöße (z.B. Fornoff, 2016) erscheinen, die die Diskussion einerseits zusammenfassen und andererseits vorantreiben. In meinem Text möchte ich, in polemisch zugespitzter Form, vor allem auf zwei Aspekte eingehen, die bisher eher am Rande angesprochen werden und die gleichwohl als die sprichwörtlichen ‚Elefanten‘ immer mit im Raum zu stehen scheinen – der „Landeskunde“-Begriff selbst und der Verlauf des Landeskunde-Diskurses. Beide sind eng miteinander verbunden.

---

1 Diese Angabe folgt nicht der Auffassung, dass von Landeskunde nur noch in „obligatorischen Anführungszeichen [...] die Rede sein kann“ (Altmayer, 2020, S. 12). Sie unterstreicht vielmehr, dass hier und an weiteren Stellen der Begriff an sich gemeint ist.

Grundlage meiner Überlegungen ist eine bewusst beanspruchte Doppelperspektive: Die beruflich und lebensweltlich bedingte Außensicht auf den deutschsprachigen Raum einerseits und die direkte Teilnahme am in den deutschsprachigen Ländern laufenden Fachdiskurs andererseits. Beide führen mich immer wieder zu der Erkenntnis, dass gerade im Kontext kulturbezogenen Lernens in der ‚fremden Sprache Deutsch‘ der Ruf nach fruchtbarem Austausch und gleichberechtigtem Dialog zwischen Außen- und Innenperspektive dringlicher ist denn je. Auf viele Fragen, die aus einer DaF-Perspektive höchst relevant sind, gibt es aus der einschlägigen Fachdiskussion keine Antworten, mehr noch, sie sind oft gar nicht deren Gegenstand.

## 2 „Landeskunde“ – Ein Begriff und sein Inhalt

Da ist zum einen die Begrifflichkeit, das Kompositum „Landes-Kunde“, das aus deutschsprachiger Perspektive mehrheitlich als einschränkend, homogenisierend und traditioneller Vermittlung verpflichtet empfunden wird:

Gegenstand einer Beschäftigung mit ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist nach Auffassung des Deutungsmusteransatzes nicht ein ‚Land‘, Gegenstände sind vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Deutungsmustern, auf die dabei zurückgegriffen wird. Der Begriff der ‚Landeskunde‘ erweist sich damit im Kontext des Lehrens und Lernens als [...] obsolet [...]; alternativ sollte eher von ‚kulturbezogenem Lernen‘ im Kontext des Fremdsprachenunterrichts die Rede sein. (Altmayer, 2021, S. 389)

Das hier angesprochene „kulturbezogene Lernen“ ist in akademischen und schulischen Curricula, in Lehrwerken oder auch in wissenschaftlichen Beiträgen in- und außerhalb des deutschsprachigen Raumes durchaus präsent, es wird gleichwohl verschieden benannt. Dies geschieht durchaus auch in unterschiedlichen Sprachen. Dabei wird auf Begriffe zurückgegriffen – oder muss zurückgegriffen werden –, die unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskussionskulturen entstammen. Ob „German Studies“ im angloamerikanischen Raum, „Realiznawstwo“, „Krajoznawstwo“ oder „Kulturoznawstwo“ bzw. „Kultura“ in Polen, „Civilisation“ in frankophonen Kontexten, „Cultura e civiltà“ in Italien – jedes dieser Begriffsfelder ist in einem sprachenspezifischen Fachdiskurs verankert und vor dem Hintergrund einer spezifischen Lehrtradition entstanden. Nur am Rande sei daran erinnert, dass diese Begriffe keineswegs für die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und dem deutschsprachigen Raum reserviert sind, siehe etwa „Romance Studies“ (z. B. Cornell University), „Historia i Kultura Hiszpanii i krajów hiszpańskojęzycznych“ (z. B. UMK Toruń) oder „Cultura e civiltà angloamericana“ (z. B. Università di Catania). Vergleich-

bares gilt für den „Landeskunde“-Begriff.<sup>2</sup> Er stellt, ebenso wie alle Bemühungen, ihn abzuschaffen, zu ersetzen oder zu modifizieren, das (Zwischen-)Ergebnis eines spezifischen deutschsprachigen Diskurses für das Fach DaF/DaZ dar. Unzweifelhaft haben wir es bei der z. T. polemischen Auseinandersetzung um seine Existenzberechtigung, inhaltliche Füllung und didaktisch-methodische Ausrichtung also mit einer Diskussion zu tun, die ihren Ursprung und ihr Zentrum in den deutschsprachigen Ländern selbst hat und die dort im Kontext einer deutschsprachigen Wissenschaftstradition ausgetragen wird – wie viele andere Aspekte des DaF- und DaZ-Diskurses natürlich auch.

## 2.1 „Landeskunde“ als Kompromissbegriff

Im Laufe dieses spezifischen Diskurses wurden (und werden) Landeskunde verschiedene Merkmale zugeschrieben, deren Ausschließlichkeit allerdings in anderen Sprachen, Ländern und Wissenschaftsstrukturen nicht zwangsläufig auf Verständnis stoßen muss. Für den deutschsprachigen Begriff „Landeskunde“ spricht auf jeden Fall, dass er in vielen DaF-Lehr- und Lernkontexten im Umfeld eines im weitesten Sinne kulturbezogenen Lernens gut etabliert und im Allgemeinen dicht konnotiert ist. Womöglich muss man aber in Kauf nehmen, dass diese Konnotationen eben Verschiedenes umfassen – vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen, Erwartungen und Anforderungen in Bezug auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen sowie auf das, was damit „[...] immer verbunden ist“, d. h., „[...] soziokulturelle [...] Themen und Fragestellungen, [das] Herstellen und Aushandeln von Bedeutung und (die) grundsätzliche [...] Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur“ (Schweiger, 2021, S. 359). Wichtiger als das Etikett scheint mir jedenfalls der Inhalt zu sein und den kann und muss man bei Bedarf natürlich immer präzisieren.

Ich benutze den Begriff „Landeskunde“ im Folgenden als einen Kompromissbegriff<sup>3</sup>, der zunächst weder eine Aussage über inhaltliche Füllung noch über didaktische und methodische Umsetzung macht. Ich gehe dementsprechend davon aus, dass mit diesem Begriff Lehr- und Lernprozesse sowie -gegenstände bezeichnet werden können, die bestimmte Perspektiven auf die Welt zum Gegenstand haben, Perspektiven, die ganz wesentlich in konkreten – vergangenen und gegenwärtigen – Erscheinungen der deutschsprachigen Welt gründen, die durch diese bedingt und von ihnen geprägt sind. Diese im Einzelnen spezifi-

- 
- 2 Z. B. die Materialien für eine „Landeskunde Französisch“ auf dem Hamburger Bildungsserver, abgerufen am 2. Juni 2023, von <https://bildungsserver.hamburg.de/schulfaecher/sprachen/franzoesisch/franzoesisch-themen/franzoesisch-landeskunde>. Die Angebote reichen von Geografie und Alltagsfragen bis zu komplexen gesellschaftlichen Entwicklungen.
  - 3 Grub und Saagpakk sprechen von einem „nach wie vor gebräuchlichen und tauglichen Sammelbegriff [der] – nicht zuletzt mangels besserer Bezeichnungen für ein ganzes Spektrum verschiedener Ansätze und Konzepte [steht]“ (Grub & Saagpakk, 2020, S. 8), eine Ansicht, der ich mich anschließe.

schen Perspektiven – eingeschlossen ist eine Vielfalt von regionalen, historischen, generationellen, sozialen, politischen, kulturellen oder auch linguistischen Teilperspektiven – werden das Erlernen der Sprache Deutsch immer begleiten, konditionieren und ggf. authentifizieren. Die Beschäftigung mit einzelnen dieser Erscheinungen und (Teil-)Perspektiven ist dabei notwendig immer gekoppelt an Strategien, die dabei helfen, sie als Ergebnisse von Prozessen, Zuschreibungen und dynamischen kommunikativen Praktiken wahrnehmen und verstehen zu können. Weder die im und für den deutschsprachigen Raum relevanten Erscheinungen noch die auf ihnen gründenden Perspektiven sind ‚für immer‘ und ‚für alle‘ gültig. Vielmehr sind sie in ihrer konkreten, gegenwärtig fassbaren Relevanz und Erscheinungsform unterschiedlich konditioniert, veränderlich und in sich sehr differenziert. Die Fülle dadurch möglicher Lehr- und Lerninhalte lässt nur exemplarisches Lernen und Lehren zu.

Landeskunde, im Sinne eines so verstandenen kulturbezogenen Lernens, ist also nie abgeschlossen und kann per se nie vollständig sein. Sie steht vielmehr für ein grundsätzliches Orientierungsvermögen, vor dessen Hintergrund einzelne, als relevant eingestufte Phänomene erarbeitet werden. Welche Phänomene das sind, muss von konkreten Lernenden und Lehrenden immer wieder neu ausgehandelt werden. Zum exemplarischen Lernen gehört ebenso die grundsätzliche Übertragbarkeit von Erkenntnis- und Lernmethoden, ergänzt um eine aufnahmebereite und zugleich kritische Haltung: Fragen, kompetentes Recherchieren, fundiertes Einschätzen und Abwägen, kritisches In-Frage-Stellen, Anzweifeln und Weitersuchen, In-Beziehung-Setzen, Sich-Dazu-Positionieren – das alles gehört dazu. Es liegt auf der Hand, dass Landeskunde damit immer auch Züge reflektiv und emanzipatorisch angelegten Lernens und Lehrens trägt. Grundlage eines solchen Verständnisses von Landeskunde ist ein „bedeutungs- und symbolorientiertes Kulturverständnis“ (Fornoff, 2021, S. 223), hinter das man – jedenfalls aus der Perspektive des deutschsprachigen Fachdiskurses – nicht mehr ernsthaft zurückfallen kann. Angesichts der Fülle an unterschiedlichen Bedingungsgefügen, in denen das Lehren und Lernen von DaF stattfindet, können wir allerdings nicht davon ausgehen, dass dies überall so gesehen wird.

## 2.2 Ein Begriff im Wandel

Natürlich hat der deutschsprachige Begriff „Landeskunde“ seine problematische Geschichte. Im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache hat er sich seit den 1970er Jahren eingebürgert und er behauptet sich weltweit in vielen Regionen, Publikationen, Lehrwerken, Forschungsfragen und Lehr-/Lernkontexten. Parallel dazu wächst im (deutschsprachigen) Diskurs das Unbehagen: Der Begriff wird zunehmend gemieden, in Anführungszeichen gesetzt, umschrieben, oder doch zumindest durch verschiedene Attribute ergänzt. ‚Nackter‘, d. h., nicht mit zusätzlichen Erklärungen versehener „Landeskunde“ haftet vielfach der Beigeschmack einer traditionellen Vermittlung von „Inhalten“ oder gar „Fakten“ an – Begriffe, die gleichfalls als problematisch eingestuft werden.

Seit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre hat sich – nach „informativ/faktenorientiert/kognitiv“ und „kommunikativ“ – der Zusatz „interkulturell“ etabliert und wir dürfen mit einigem Recht annehmen, dass „interkulturelle Landeskunde“ nun, nach ca. 30 Jahren, in der institutionalisierten DaF-Realität weltweit angekommen ist, allerdings in der Praxis oft reduziert auf einen konturlosen, meist unreflektierten Kulturbegriff und die bekannten Vergleiche zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ (auch Rösler, 2022, S. 52–53).

Interkulturelle Landeskunde sieht sich inzwischen einem doppelten Vorwurf gegenüber: Einerseits scheint der Preis dafür, dass Kulturvermittlung zu einer Art durchgehenden inhaltlichen Leitfadens für die gesamte Sprachvermittlung, zu einem Prinzip, werden konnte, der weitgehende Verzicht auf verbindliche und spezifische Inhalte zu sein – in vielen Fällen erinnert interkulturelle Landeskunde an ein Herumtappen zwischen Extremen: „Alles ist Kultur“, „alles ist gleich wichtig“ und „nichts ist wirklich wichtig“. Fornoff resümiert zu Recht, dass

[...] die Einbeziehung interkultureller Elemente in landeskundliche Modelle und Diskussionszusammenhänge [...] zuletzt jedoch dazu [führte], dass sprach- und kulturbezogene Lehr-, Lern- und Forschungsbereiche ineinander überzugehen und die ohnehin schon diffusen Konturen der Landeskunde sich noch weiter aufzulösen drohten. (Fornoff, 2016, S. 19)

Zum anderen liegt der gewichtige Vorwurf der kulturellen Essentialisierung, Homogenisierung und Kontrastierung in der Luft. Tonsern (2020, S. 27) spricht polemisch von der „Kulturcontainerraumlandeskunde“. In dem Moment also, wo sie in akademischer und auch schulischer DaF-Lehre weltweit angekommen zu sein scheint, gilt interkulturelle Landeskunde im Fachdiskurs in den deutschsprachigen Ländern selbst als weitgehend überholt.<sup>4</sup>

### 2.3 Diskursive Landeskunde und die Notwendigkeit ihrer Konkretisierung

Im Kontext einer „kulturwissenschaftlichen Landeskunde“ werden seit etwa zehn Jahren diskursive und symbolische Kompetenzen in den Mittelpunkt der Diskussion um fremdsprachliches kulturbezogenes Lernen gerückt. Seit 2016 etablieren sich – größtenteils auf der Grundlage der Arbeiten von Claus Altmayer – „kulturbezogenes Bedeutungslernen“ und „diskursive Landeskunde“. Ihren Inhalt bilden entsprechend „deutschsprachige [...] Diskurse“, d. h. „die kulturellen Deutungsressourcen oder Deutungsmuster, die in deutschsprachi-

<sup>4</sup> Auch die im Zuge einer Neuetablierung des DACH-Prinzips in den Jahren ab 2008 diskutierte „DACH-Landeskunde“, die den Pluralismus des deutschsprachigen Raumes begrifflich und konzeptionell verankert sehen will, wird dem interkulturellen Ansatz zugeordnet. Ihr wird wiederum impliziter ‚methodologischer Nationalismus‘ unterstellt (z. B. Altmayer, 2013, S. 24). Die Diskussion um das DACH-Prinzip und seine Relevanz für die Landeskunde-Diskussion kann hier nur angedeutet werden.

gen Diskursen verwendet werden, um Verständigung zu ermöglichen“ (Altmayer, 2017, S. 13).

Es gibt Versuche, diesen Ansatz – vor dem Hintergrund des Plurizentrismus des deutschsprachigen Raumes – als „DACH-Diskursfähigkeit“ (Shafer & Baumgartner, 2019, S. 108–109) zu konkretisieren, und ebenso wenig fehlt es an Versuchen, das Konzept im Unterrichts- und Kursraum umsetzbar zu machen (Altmayer et al., 2016). Für viele Kolleginnen und Kollegen weltweit dürfte dennoch unklar bleiben, wie Lehrende und Lernende denn nun vorgehen könnten (sollten), um sich „durch die Begegnung mit Deutungsangeboten (in deutscher Sprache) die Gelegenheit zu eröffnen, sich neue Möglichkeiten einer Partizipation an Diskursen zu erschließen“ (Altmayer, 2017, S. 14). Dass der Aufbau einer hier angestrebten diskursiven Kompetenz äußerst voraussetzungsreich, komplex und langwierig ist, dass diese nicht zuletzt Diskursinteresse, Diskurserfahrung, Diskurserschließungsstrategien und – in gewissem Maße – auch Diskursmöglichkeit und Diskursmündigkeit in anderen Sprachen als Deutsch voraussetzt, liegt auf der Hand, abgesehen von der Kompetenz, sich im Vor- und Umfeld eines Diskurses kompetent und zielgerichtet immer aufs Neue mit den notwendigen Informationen zu versorgen (dazu auch Badstübner-Kizik, i. Dr.).

### 2.3.1 Ein Beispiel aus der Praxis

Ein aktuelles Beispiel aus einem privilegierten DaF-Kontext<sup>5</sup> kann dies illustrieren.

Der im Februar 2022 von Russland begonnene Angriffskrieg gegen die Ukraine ist im Nachbarland Polen in der Öffentlichkeit sehr präsent und man kann davon ausgehen, dass die um ihn herum geführten Diskurse in breiten Kreisen der Gesellschaft aufmerksam verfolgt und teilweise aktiv mitgestaltet werden. Auch polnische DaF-Studierende<sup>6</sup> haben eine Meinung dazu und nehmen zumindest rezeptiv an verschiedenen Teildiskursen dazu teil. Dabei stehen polnischsprachige Teildiskurse und ihre Akteure (z. B. Medien, Peergroups, Familie) naturgemäß im Zentrum, ggf. ergänzt um mediale Angebote in anderen Sprachen. Für viele Personen dieser Gruppe kann (für Polnisch) die Annahme einer ‚stillen Diskursteilhabe‘ gelten, im Sinne eines (sprachlichen) Verstehens,

- 
- 5 Es handelt sich um in Polen ansässige Studierende mit (sehr) guten rezeptiven und produktiven Kenntnissen in mehreren Sprachen, einem grundsätzlichen Diskursinteresse, einiger Diskurserfahrung und einem gewissen Diskursbewusstsein, die noch dazu über eine hinreichende digitale Souveränität sowie unbegrenzte Kontakt-, Reise- und Aufenthaltsmöglichkeiten im deutschsprachigen Raum verfügen – Faktoren, die keinesfalls für alle DaF- und DaZ-Kontexte vorausgesetzt werden können.
  - 6 Damit sind Studierende gemeint, die den überwiegenden Teil ihres Studiums außerhalb des deutschsprachigen Raumes in der Sprache Deutsch realisieren, etwa Studierende der Germanistik, der Linguistik, der Übersetzungswissenschaft und verwandter Fächer. Dies schließt nicht notwendigerweise eine Ausbildung für das Lehramt Deutsch als Fremdsprache ein.

Einordnen- und Mitverfolgen-Könnens von in der Gesellschaft ablaufenden Diskussionen. Im Laufe ihrer gesamten Sozialisation haben diese Studierenden die Kompetenz erworben, unterschiedliche (polnischsprachige) Diskursakteure voneinander zu unterscheiden, sie nach Reichweite und Geltungsanspruch einzuordnen und sich zu ihnen zu verhalten. Vor dem Hintergrund eines spezifisch perspektivierten Weltwissens und über Jahre hinweg sukzessiv erworbener Deutungsmuster sind sie in der Lage, verschiedene Bezugspunkte einzelner Teildiskurse (z. B. Energie-Diskurs, Polen-Russland-Diskurs, EU-Diskurs) zu verstehen, einzuordnen und zueinander in Beziehung zu setzen. Einen wichtigen Anteil an der Herausbildung und Formung dieser Kompetenz haben landes- und sprachenspezifische Akteure (z. B. Schulsystem, Medienlandschaft), man kann also mit einigem Recht annehmen, dass es wesentliche Gemeinsamkeiten innerhalb der angesprochenen Gruppe gibt. Dazu gehören etwa geographische, historische, kulturelle, gesellschaftliche, politische oder auch linguistische „soziale und gleichsam ‚öffentliche‘ Wissensstrukturen“ (Fornoff, 2021, S. 325), denen aus verschiedenen Gründen Relevanz zugeschrieben wird und die diskursive Kompetenz konditionieren:

Das deutungsmusterbezogene Konzept von Kultur versteht diese als geteilten Vorrat an lebensweltlichem Hintergrundwissen, auf den die an thematischen Diskursen Beteiligten für die gemeinsame diskursive Deutung ebenso wie für die praktische Bewältigung ihrer Alltagswirklichkeit auf selbstverständliche Weise zurückgreifen. (Fornoff, 2021, S. 323)

In Bezug auf deutschsprachige Teildiskurse zum Thema fehlt den Studierenden diese grundlegende Orientierungskompetenz und es wäre völlig unrealistisch, diese im Laufe eines Studiums vermitteln zu wollen. Die zeitlichen, medialen, personellen, sozialen, strategisch-logistischen und ggf. auch sprachlichen Voraussetzungen für die Erreichung einer Diskurskompetenz, die auch nur annähernd mit der ausgangssprachlichen vergleichbar wäre, sind selbst in einem privilegierten fremdsprachlichen Kontext schlicht nicht gegeben. Neben grundlegenden Wissensstrukturen, die es erleichtern würden, sich in laufenden Diskursen zu orientieren, fehlen insbesondere die Möglichkeiten, Deutungsmuster im Kontakt mit möglichst unterschiedlichen Diskussionspartner\*innen immer neu zu (re-)konstruieren und zu verifizieren. Einigermaßen realistisch wäre es in diesem konkreten Lehr- und Lernkontext hingegen, neben grundlegenden Orientierungshilfen (z. B. zum komplexen Verhältnis Deutschlands zu seinen östlichen Nachbarn, zur bundesdeutschen Medienlandschaft, zu den Prioritäten der gegenwärtigen Ampel'-Koalition) die sprachlichen und strategischen Grundlagen für Frage-, Recherche-, Einordnungs-, Verifizierungs- und Diskussionskompetenzen zu legen und diese an überschaubaren Texten auszuprobieren und zu üben. Kulturbezogenes Lernen – Landeskunde – ließe sich in diesem konkreten Lehr- und Lernkontext dann über die detaillierte Erarbeitung exemplarischer deutschsprachiger Textangebote (z. B. eine Talkshow), im Sinne eines *close* oder *deep reading* (Seiler Brylla, i. Dr.) realisieren, flankiert und gestützt durch angeleitete Recherchen im Vor- und Umfeld. Vergleichbare Erfahrungen aus dem Kontakt mit anderssprachigen Texten sind dabei nur von

Vorteil. Im Idealfall bildet sich im Zuge solcher Lehr- und Lernprozesse eine Mündigkeit im Hinblick auf immer weitere Texte und Textsorten heraus, die perspektivisch eine mehrsprachige diskursive Kompetenz ausmacht.

Allerdings wäre immer zu fragen, wo und mit wem sich eine so voraussetzungsreiche Landeskunde tatsächlich realisieren lässt.

### *2.3.2 Das Konzept des kulturellen Gedächtnisses und sein Potenzial*

Als vergleichbarer Balanceakt zwischen der Erarbeitung konkreter Erscheinungen und einer Erkenntnis ihrer diskursiven Verfasstheit ist der Versuch zu verstehen, das Konzept des kulturellen Gedächtnisses für die Fremdsprachendidaktik fruchtbar zu machen (Badstübner-Kizik, 2020; zusammenfassend Fornoff, 2021, S. 327–330; zur Kritik u. a. Altmayer, 2020). Der Aufbau von Wahrnehmungs-, Frage-, Deutungs- und Interpretationskompetenzen wird hier an fass- und überschaubare Lehr- und Lerninhalte gekoppelt: Texte, Gebäude, Personen, Ereignisse und Entwicklungen in Politik, Geschichte, Geografie, Fest- und Alltagsleben, Umwelt, Bildung, Medien, Religion, Literatur, Musik usw., ggf. unter Einbeziehung ihrer historischen Wurzeln, bilden hier exemplarische Lehr- und Lerninhalte. Sie haben aus unterschiedlichen Gründen für unterschiedliche Gruppen im deutschsprachigen Raum Bedeutung erlangt und sie konstruieren eine deutschsprachige Weltsicht, einen Interpretationsrahmen mit. Ihre Bedeutung wird immer neu verhandelt, sie kann sich verändern, zunehmen oder verschwinden. Welche dieser Erinnerungsorte gewählt werden, hängt davon ab, welche Kriterien angelegt werden (z. B. momentane Aktualität, Relevanz für bestimmte Gruppen, weitreichende multimodale Präsenz, beteiligte Diskursakteure). Einzelne dieser Bausteine lassen sich in fremdsprachigen Lernprozessen sehr wohl entlang einer sprachlichen und inhaltlichen Progression erarbeiten und an einzelnen kann eben diese Bedeutungskonstruktion in Teilen auch erfahrbar gemacht werden. Im Idealfall bildet dies den Ausgangspunkt selbstständigen und selbstgesteuerten Weiterlernens entlang adressatenspezifischer Interessen.

Landeskunde in diesem Sinne ist exemplarisches, strategisches, fragen- und interessengeleitetes, grundsätzlich un abgeschlossenes und prozesshaftes Lernen, das über immer neue Recherchen, Gespräche und Diskussionen auf der Grundlage von auf Deutsch verfassten Texten im weitesten Sinne realisiert wird.

## **3 Sprechen über Landeskunde**

Neben dem Begriff ist es die Diskursführung, die eine Überlegung verdient. Die deutschsprachigen Publikationen zum Thema sind zahlreich, im Allgemeinen sehr voraussetzungsreich und rhetorisch dicht. Gerade außerhalb des deutschsprachigen Raumes, in Kontexten, in denen nicht immer ein zeitnaher, systematischer, chronologischer und vollständiger Zugriff auf die einzelnen Teile dieses wissenschaftlichen Diskurses möglich ist, wird dieser schnell unübersichtlich. In ihrer übergroßen Mehrheit entstehen diese Publikationen, viele

von ihnen echte Meilensteile der Fachdiskussion, an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen innerhalb einer relativ überschaubaren Gruppe von wissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren. Sie handeln, oftmals polemisch, untereinander aus, ob das Fach DaF/DaZ kulturbezogenes Lernen braucht, was das denn wäre bzw. zu sein hätte und wie mit welchen Zielen es zu unterrichten und zu erforschen wäre. Dabei ist nicht immer eindeutig, welche Perspektive angelegt wird: Diejenige, die aus einem deutschsprachig verfassten Kontext – aus deutschsprachigen Wissenschafts-, Kultur- und Gesellschaftsdiskursen – heraus auf das sprach- und kulturbezogene Lehren und Lernen in eben diesem Kontext selbst gerichtet ist (Deutsch als Zweitsprache) oder aber (auch) diejenige Perspektive, die dies für Kontexte tut, in denen Lernende und Lehrende vor dem Hintergrund anderssprachig verfasster Zusammenhänge agieren, die von den deutschsprachigen ggf. deutlich abweichen und die wiederum untereinander nicht vergleichbar sind (Deutsch als Fremdsprache).

Gerade, wenn man sich vor Augen führt, dass die Mehrzahl aller Deutsch lehrenden und lernenden Personen in diskursiven Zusammenhängen außerhalb des deutschsprachigen Raumes verankert ist<sup>7</sup>, muss auffallen, dass ihre Stimmen in einem Diskurs zum kulturbezogenen Lernen im Kontext DaF fehlen, sei er nun auf Deutsch oder in anderen Sprachen geführt. Damit fehlen Stimmen, die aus sehr unterschiedlicher Entfernung zum deutschsprachigen Raum und aus dem Kontext sehr unterschiedlicher wissenschaftlicher und pädagogischer Diskussionskulturen für sehr unterschiedliche Lernenden-Perspektiven wichtige Fragen zum kulturbezogenen Lernen stellen und mögliche Antworten kennen.

Antworten, die für DaF und DaZ gleichermaßen gelten, kann es im Kontext des kulturbezogenen Lernens nur sehr bedingt geben – die Voraussetzungen, Ziele, Interessen und Bedingungen für das Lehren und Lernen von Deutsch am jeweiligen Ort sind zu unterschiedlich. Der latenten Gefahr eines Konzeptexports sollten sich deutschsprachige Diskursakteure gerade hier sehr bewusst sein.

Insgesamt lässt sich in der gegenwärtigen Diskussion um die Landeskunde ein Ungleichgewicht auf mehreren Ebenen bemerken.

- Zum einen scheint das Gleichgewicht zwischen den Landeskunde-Diskursen, die im und außerhalb des deutschsprachigen Raumes geführt werden, äußerst fragil. Ein gewisses Nachholbedürfnis in Bezug auf tragfähige Konzepte von Kultur und kulturbezogenem Lernen für den Kontext DaZ (auch Fornoff, 2021, S. 224) muss nicht bedeuten, dass sich diese immer auch sofort auf jeden DaF-Kontext anwenden lassen – eine Reaktion, die naheliegt, wenn man bedenkt, dass die ‚Deutungshoheit‘ in der Diskussion um die Landeskunde in der Wahrnehmung vieler DaF-Kolleginnen und -kollegen selbstver-

7 Für 2020 wurden weltweit fast 15.500.000 DaF-Lernende erfasst, davon fast 13.400.000 im Schulbereich, d. h. auf einem Sprachniveau, das kaum über B1 hinausgeht (Auswärtiges Amt, 2020, S. 18).

ständig im deutschsprachigen Raum verankert zu sein scheint. Ich würde so weit gehen, hier von einem vielfach verinnerlichten ‚Prestigegefälle‘ in Bezug auf Konzepte kulturellen Lernens zu sprechen. Einschlägige Publikationen aus den deutschsprachigen Ländern werden in interessierten Kreisen zwar durchaus zur Kenntnis genommen, allerdings unter der Hand auch dahingehend kommentiert, dass sie mit dem Bedingungsgefüge vor Ort wenig kompatibel seien. Da sich aber wiederum niemand gerne vorwerfen lassen möchte, wissenschaftlich nicht auf dem neuesten (deutschsprachigen) Stand zu sein, führt dies entweder zur versuchten Übernahme und ggf. Anpassung dieser Konzepte an die eigene Realität oder aber zum Rückzug von der wissenschaftlichen Beschäftigung mit kulturellem Lernen überhaupt. Diese Reaktion setzt sich u. U. bis in die schulische Ebene hinein fort: Landeskunde gehört zu denjenigen Aspekten des institutionalisierten DaF-Unterrichts, auf die aus Zeitmangel und unter Prüfungsdruck als erste verzichtet wird.

- Was im Fach DaF und DaZ in Bezug auf das kulturbezogene Lernen diskutiert und publiziert wird, geschieht zum anderen größtenteils losgelöst von anderen, verwandten Fachdidaktiken. Ich meine hier nicht so sehr die Fachdidaktiken Englisch, Französisch oder Spanisch als Fremdsprache, wie sie an deutschen oder auch österreichischen Universitäten entwickelt und gelehrt werden. Deren, vor dem Hintergrund spezifisch bundesdeutscher oder österreichischer Bildungstraditionen und Bildungssysteme, getroffene Aussagen sind meist wenig übertragbar auf die Lehr- und Lernbedingungen in anderen Ländern. Ich meine vielmehr Sprachkonstellationen, die mit DaZ und DaF im Grunde genommen viel direkter verwandt sind, als wir das oft im Blick haben. Kulturbezogenes Lernen aus der Außen- und aus der Innenperspektive wird auch in anderen Sprachenkonstellationen thematisiert – sowohl in der Zweitsprachendidaktik (z. B. English as a Second Language, Français Langue Seconde) als auch in der Fremdsprachendidaktik (z. B. Spanisch im polnischen oder Französisch im britischen Schulsystem). Landeskunde DaF kommt außerhalb des deutschsprachigen Raumes im Übrigen nie allein: Neben ihr steht Landeskunde in vorgängig oder gleichzeitig gelernten Fremdsprachen, darunter mindestens für Englisch. DaF-Lernende können davon nicht abstrahieren, und DaF-Lehrende müssen darauf reagieren, um ihrem Fach die notwendige minimale Aufmerksamkeit zu sichern.

#### **4 Eine Landeskunde für DaF und DaZ?**

Im Allgemeinen werden DaF und DaZ als Zwillingformel verwendet, aber gerade im Kontext kulturbezogenen Lernens sind sich fremdsprachendidaktische Perspektiven untereinander möglicherweise ähnlicher als Fachdiskurse, die zwar in der gleichen Sprache ablaufen, sich aber in wesentlichen Punkten grundsätzlich voneinander unterscheiden. An keinem Punkt unseres Faches scheinen die Blickrichtungen und Fragestellungen zwischen DaF und DaZ so weit auseinanderzugehen wie gerade beim kulturbezogenen Lernen. Für DaZ

unterliegt kulturbezogenes Lernen offensichtlich einer Dekonstruktion – vor allem im Kontext der gerechtfertigten Aufnahme und Weiterentwicklung von migrationspolitischen, migrationspädagogischen, ethischen, sprachen- und nicht zuletzt machtkritischen Diskurssträngen. DaZ-Lernende operieren in Bezug auf die deutsche Sprache und den deutschsprachigen Raum aus einer vielschichtigen temporären Unsicherheit heraus, sie können sich nicht jederzeit und ohne Weiteres in ein ihnen vertrautes Netz von Deutungsangeboten und Diskurstraditionen zurückfallen lassen. Landeskundlich-kulturbezogenes Lernen evolviert im DaZ-Kontext eher in Richtung politischen Lernens, Lernziel wird neben einer Diskurs- vor allem auch eine Demokratiefähigkeit. Landeskundliches Lernen nimmt damit im Kontext DaZ auch Elemente einer Demokratiepädagogik auf:

Geht es im kulturwissenschaftlichen Kontext von DaF primär um einen Erwerb von Deutungswissen und Deutungskompetenzen zur rezeptiven und produktiven Teilhabe an fremdsprachlichen Diskursen, so richtet sich das kulturbezogene Lernen im Bereich DaZ nach den geltenden politischen Vorgaben auf ein viel weitergehendes Ziel: nämlich auf die Integration der Lernenden in die Gesellschaften der deutschsprachigen Länder und damit auf einen Vorgang, der zwar auch wissensbasiert ist und Deutungskompetenzen verlangt, zugleich aber in offizieller integrationspolitischer Lesart mit der Anerkennung von politischen Werten und der Bereitschaft zur Übernahme von Pflichten verbunden ist. (Fornoff, 2021, S. 324)

Aus der Entfernung zum deutschsprachigen Raum heraus und vor dem Hintergrund permanent präsenter und vertrauter kollektiver Erfahrungen, Erwartungen und Prägungen in Bezug auf die deutsche Sprache, die deutschsprachigen Länder und Regionen im Vergleich zu anderen Sprachen und Regionen der Welt haben DaF-Lernende deutlich mehr Möglichkeiten als DaZ-Lernende, für sich eine Position zwischen Desinteresse, distanzierter Betrachtung und persönlicher Involviertheit, zwischen Gleichgültigkeit, rezeptiver und produktiver Teilhabe zu suchen. Die Teilhabe an deutschsprachigen Diskursen, die Partizipation an der deutschsprachigen Realität stellen für sie nicht zwangsläufig lebensweltlich wichtige Lernziele dar. DaF-Lernende (und -Lehrende) haben andere Fragen, Interessen und Bedarfe in Bezug auf die deutsche Sprache und den deutschsprachigen Raum. Sie brauchen andere Motivationsfaktoren und Lernangebote mit impulsgebendem Charakter, sie brauchen vorstellbare und fassbare Inhalte, die für sie interessante Fragen generieren. Sie brauchen immer neue Orientierungspunkte, die es ihnen ermöglichen, sich auch aus der Entfernung innerhalb der deutschsprachigen Welt in Raum und Zeit zu orientieren – um weitere Inhalte und Fragen selbstbewusst und mit einem wachsenden Reflexionsvermögen anzugehen. Sie brauchen zudem Erfahrungen im Hinblick auf verlässliche Informations- und Recherchemöglichkeiten.

## 5 Für einen differenzierteren Fachdiskurs

Ich verstehe DaF und DaZ als die Wissenschaft von der Vermittlung des Deutschen als einer (weiteren) Sprache an Personen mit anderen Ausgangssprachen – in sehr unterschiedlichen Kontexten. Im Mittelpunkt wissenschaftlicher und didaktisch-methodischer Überlegungen sollte meiner Überzeugung nach die Frage stehen, wie diese Vermittlung je nach Kontext möglichst optimal gestaltet werden kann. Um diesem Ziel auf dem Feld des kulturbezogenen Lernens näher zu kommen, brauchen wir einen Landeskunde-Diskurs aus möglichst vielen unterschiedlichen Perspektiven. Wir brauchen gerade hier mehr Stimmen und neue Stimmen, wir brauchen Binnendifferenzierung, Mehrsprachigkeit, Mehrstimmigkeit, Multiperspektivität und produktive Dissonanzen. Die mehrsprachigen und mehrkulturellen diskursiven Kompetenzen von DaF-Lehrenden und -Lernenden müssen Gewicht bekommen – auf der Ebene der schulischen und außerschulischen Bildung wie der akademischen Diskussion.

DaF-Lernende sind – wie DaZ-Lernende natürlich auch – sehr verschieden und sie agieren in einer Vielfalt unterschiedlicher Kontexte. Gerade landeskundliches Lernen kann und muss darauf reagieren. Die akademische Diskussion zum kulturbezogenen Lernen sollte daher ganz gezielt darauf ausgerichtet sein, die natürliche Heterogenität der Fragen und Erwartungen von Lehrenden und Lernenden an den deutschsprachigen Raum aufzugreifen und fruchtbar zu machen. Kulturelles Lernen in DaF-Kontexten muss fortlaufend ausdifferenziert werden, denn so wenig, wie es „eine Landeskunde für DaF und DaZ“ gibt, so wenig kann es „eine DaF-Landeskunde“ geben.

Drei dringende Fragen gehören auf eine landeskundliche Agenda für DaF:

- Wie kann es gelingen, jeweils konkreten Gruppen von Lehrenden und Lernenden des Deutschen eine aufgeschlossene, informierte, kritische, selbstbestimmte Haltung gegenüber einer auf Deutsch verfassten Realität zu vermitteln?
- Wie kann es gelingen, jeweils konkreten Gruppen von Lehrenden und Lernenden übertragbare, nachhaltige (diskursive) Kompetenzen entlang adressatengerecht gewählter konkreter Inhalte zu vermitteln und diese Kompetenzen als Grundlagen eines lebenslangen Lernens – in verschiedenen Sprachen – zu etablieren?
- Wie können wir in jeweils konkreten Gruppen von Lehrenden und Lernenden die Diskrepanz zwischen fremdsprachlichen Kompetenzen und inhaltlichen Ansprüchen überbrücken, jeden Tag immer wieder neu?

Landeskunde ist nicht der überflüssigste, sondern vielmehr der anspruchsvollste Bereich des Faches DaF/DaZ, und gerade dieser Bereich erfordert von Lehrenden größte Flexibilität und beste Vorbereitung. Landeskunde, verstanden als Kompromiss- und Sammelbegriff für verschiedene Formen kulturbezogenen fremdsprachlichen Lernens, gehört unbedingt und ganz zentral in jeden

Unterrichts- und Kursraum für DaF. Ohne exemplarische Lehr- und Lerninhalte aber, d. h. ohne den Rückgriff auf greifbare Phänomene und Erscheinungen mit konkretem Bezug zur deutschsprachigen Welt, an denen sich Lernende wie Lernende reiben können, die zu Gespräch und Widerspruch reizen, die motivieren, neugierig machen und interessante Fragen generieren, geht es meiner Überzeugung und Erfahrung nach nicht – unter der Voraussetzung, dass wir diese Inhalte nicht als normativ deklarieren, sondern als Ergebnis unaufhörlicher kultureller Deutungs- und Zuschreibungsprozesse erarbeiten, die befragbar und hinterfragbar bleiben und als solche vermittelt werden. Jedes einzelne dieser Elemente – in Form von Texten, Bildern, Klängen, Begriffen oder Gegenständen – bietet potenziell unbegrenzte Möglichkeiten für konkrete und nach Progression gestaffelte Spracharbeit entlang von Fragen, die für konkrete Gruppen von Lehrenden und Lernenden Bedeutung haben. Landeskunde in diesem Sinne könnte aufgehen in einer durchgehenden Inhaltsorientierung des Sprachunterrichts.

## Literatur

- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde – Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 15–31). Iudicium.
- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 3–22). Universitätsverlag Göttingen.
- Altmayer, C. (2020). „Erinnerungsorte“ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten „Landeskunde“. In F. T. Grub & M. Saagpakk (Hrsg.), *Brückenschläge Nord. Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität* (S. 11–39). Peter Lang.
- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 376–393). J. B. Metzler.
- Altmayer, C., Hamann, E., Magosch, C., Mempel, C., Vondran, B. & Zabel, R. (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Klett.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Auswärtiges Amt.
- Badstübner-Kizik, C. (2020). Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 649–675. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3247/>

- Badstübner-Kizik, C. (i. Dr.). Fremdsprachige Diskurse im öffentlichen Raum – Möglichkeiten und Grenzen für Wahrnehmen, Verstehen und Teilhaben. In A. Hille & S. Schiedermaier (Hrsg.), *Diskurs als Kategorie in der Literatur- und Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Iudicium.
- Fornoff, R. (2016). *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Fornoff, R. (2021). Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 321–332). J. B. Metzler.
- Grub, T. F. & Saagpakk, M. (2020). Vorwort. In F. T. Grub & M. Saagpakk (Hrsg.), *Brückenschläge Nord. Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität* (S. 7–10). Peter Lang.
- Koreik, U. & Fornoff, R. (i. Dr.). Der Diskurs über Kultur im Fach DaF/DaZ und in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik – Zur Interdependenz zweier Diskursstränge. In A. Hille & S. Schiedermaier (Hrsg.), *Diskurs als Kategorie in der Literatur- und Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Iudicium.
- Rösler, D. (2022). Die Heterogenität von Sprache und Kultur des Zielsprachigen Raums und deren (notwendige?) Homogenisierung im Anfängerunterricht. In Y. Li, F. Liu & Z. Wang (Hrsg.), *Didactica, Cultura, Lingua. Perspektiven des Deutschen* (S. 51–59). Iudicium.
- Schweiger, H. (2021). Konzepte der ‚Landeskunde‘ und des kulturellen Lernens. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 358–375). J. B. Metzler.
- Seiler Brylla, C. (i. Dr.). Diskurssemantik als theoretisch-methodischer Ausgangspunkt für eine Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In A. Hille & S. Schiedermaier (Hrsg.), *Diskurs als Kategorie in der Literatur- und Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Iudicium.
- Shafer, N. & Baumgartner, M. (2019). Die Pluralität von DaF als Plus: Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In B. Forster Vosicki, C. Gick & T. Studer (Hrsg.), *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* (S. 98–114). Erich Schmidt Verlag.
- Tonsern, C. (2020). Die Grenzen des Diskurses. Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 23–35). Universitätsverlag Göttingen.