

**MINISTERIUM FÜR HOCH- UND FACHSCHULBILDUNG
DER REPUBLIK USBEKISTAN
USBEKISCHE STAATLICHE WELTSPRACHENUNIVERSITÄT
FAKULTÄT FÜR ROMAN-GERMANISCHE PHILOGIE**

Als Manuskript

NISHONOVA FOTIMA ABDIYEVNA

Der Einsatz von didaktisch-landeskundlichen Ansätzen im Unterricht

5A 120102 „Linguistik“ Deutsch

DISSERTATION

zur Erlangung des Mastersgrades

“ZUR VERTEIDIGUNG EMPFOHLEN”

Leiterin des Lehrstuhls für Theorie und Praxis der
deutschen Sprache _____ Doz. Abdullayeva S.

2014 “____” _____

Wiss. Betreuer:

_____ Prof. Karimov

Sh.

2014 “____” _____

Taschkent – 2013

Disposition.....	3
Einleitung: Begründung des Ziels, von Aufgaben und Aktualität der Arbeit...	4
I. Hauptteil. Allgemeine Charakteristik der Landeskunde.....	6
1.1. Die zentrale Bedeutung der Landeskunde.....	6
1.2. Umgang mit fremden Kulturen.....	7
1.3. Die Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.....	10
1.4. Die Landeskunde als Unterrichtsprinzip des Deutschunterrichts.....	23
II. Hauptteil. Die Forderungen zum landeskundlichen Wissen.....	29
2.1. Die grundsätzlichen Forderungen.....	29
2.2. Einbeziehung von landeskundlichem Wissen.....	30
2.3. Auswahl der Lexik.....	32
2.4. Landeskunde ist der Sachunterricht bei den Fremdsprachen.....	42
III. Empirischer Teil. Landeskundliche Ansätze und ihre Besonderheiten...	46
3.1. Faktische Landeskunde und ihre Bedeutung.....	46
3.2. Kommunikative Landeskunde und ihre Rolle bei der Entwicklung der Sprachfertigkeit.....	49
3.3. Interkulturelle Landeskunde und ihre Rolle bei der Beherrschung einer fremden Sprache.....	54
3.4. Landeskunde und Literatur im Fremdsprachenunterricht.....	58
Beispiele zu den landeskundlichen Ansätzen.....	58
Zusammenfassung.....	63
Literaturverzeichnis.....	74

Einleitung

Der Landeskunde kommt im Fremdsprachenunterricht eine ständig wachsende Bedeutung zu.

Landeskundliches Wissen ist ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Der Zusammenhang zwischen der Sprache und den sozialen Gegebenheiten wird besonders auf der Ebene des lexikalischen Systems deutlich. Die Lernenden erwerben den Bedeutungsgehalt neuer Lexik und lernen die damit im Zusammenhang stehende Werbung in der sozialistischen Gesellschaft verstehen.

In diesem Zusammenhang kann man sagen, dass Auswahl des Themas der Qualifikationsarbeit kein Zufall ist.

Also, die vorliegende Qualifikationsarbeit wird dem Thema "Landeskundliche Kenntnisse und Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht" gewidmet.

Der Wortschatz umfasst die Gesamtheit der Wörter einer Sprache. Im Fremdsprachenunterricht unterscheidet man zwischen dem aktiven, dem passiven und dem potenziellen Wortschatz.

Niemand, auch nicht der Muttersprachler, beherrscht den Gesamtbereich einer Sprache. Im Fremdsprachenunterricht ist es schon zeitlichen Gründen erforderlich, einen Teilbereich der fremden Sprache auszuwählen und zu vermitteln, der trotz dieser Beschränkung noch funktionsfähig ist.

Also, **das Ziel** der vorliegenden Qualifikationsarbeit ist die Feststellung der Möglichkeiten von landeskundlichen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht anhand der landeskundlichen Materialien.

Die Aufgabe dieser Untersuchungsarbeit besteht in der Beschreibung der Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht und die Analyse der Besonderheiten der landeskundlichen Ansätze.

Diese Arbeit hat theoretische und praktische Bedeutungen: Die theoretische Bedeutung ist die Hinweise von Möglichkeit des Einsatzes der landeskundlichen Ansätze im Fremdsprachenunterricht.

Die praktische Bedeutung: Die Ergebnisse dieser Untersuchung können im Unterricht für Landeskunde in der Grundstufe benutzt werden.

Das Thema unserer Qualifikationsarbeit ist **aktuelle**, denn der Einsatzwege von landeskundlichen Ansätzen sind im Deutschunterricht für Deutschlernenden Deutsch als Fremdsprache sehr notwendig.

Den Gegenstand der Arbeit bilden die landeskundlichen Materialien, wie faktische, kommunikative und interkulturelle Ansätze mit Beispielen.

Die Struktur dieser Qualifikationsarbeit besteht aus der Einleitung, dem Hauptteil, dem Empirischen Teil, der Zusammenfassung und dem Literaturverzeichnis.

I. Hauptteil. Allgemeine Charakteristik der Landeskunde.

1.1. Die zentrale Bedeutung der Landeskunde.

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung. Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach. Landeskunde ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Ein solches Verständnis von Landeskunde widerspiegelt das Konzept des sich herausbildenden „Europa der Regionen“.

1. Der Deutschunterricht leistet einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Menschen im Sinne der Charta der Vereinten Nationen. Der Landeskunde kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, indem sie die Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema macht.

2. Landeskunde wird dynamisch und prozesshaft gesehen. Auf Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild wird bewusst verzichtet.

3. Die Tatsache, dass Deutsch in verschiedenen Regionen Muttersprache ist, stellt eine besondere Chance für einen auf interkulturelle Kommunikation hin orientierten Unterricht dar.

4. Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und

Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden.

5. Im Deutschunterricht daher auch in Lehrwerken und Zusatzmaterialien müssen Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden. Dabei sind Vielfalt der Quellen und Transparenz der jeweiligen Standpunkte und Sichtweisen wichtige Kriterien.

6. Landeskunde steht in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerb. Rücksichtnahme auf die eingeschränkte Sprachfähigkeit der Lernenden und die sprachliche Progression fordern didaktische Vereinfachung, dürfen aber nicht zu Simplifizierung, Vergröberung und Verzerrung führen.

7. Die Stimmigkeit landeskundlicher Informationen sollte dadurch gewährleistet werden, dass eine Zusammenarbeit mit Experten der jeweils betroffenen Länder oder Regionen gesucht wird.

Landeskunde als integraler Bestandteil des Sprachunterrichts erfordert Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer, die durch eigene Erfahrung, vielfältige Materialien, eine gute Ausbildung und entsprechende Fortbildung in die Lage versetzt werden, alle deutschsprachigen Regionen im Deutschunterricht lebendig werden zu lassen.

1.2. Umgang mit fremden Kulturen.

Landeskundevermittlung im Rahmen des Deutschunterrichts vollzieht sich als Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit fremden Kulturen. Das bedeutet, die Lernenden an der Auswahl der Materialien und der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen und sie zu schöpferischer Arbeit anzuregen und zu ermutigen.

Informationen über die deutschsprachigen Regionen sollten möglichst anhand authentischer Materialien erarbeitet und vermittelt werden.

Bei der Auswahl von Materialien ist darauf zu achten, dass verschiedene Sichtweisen berücksichtigt und die Widersprüche einer Gesellschaft einbezogen werden.

Bei den Lernenden sollen Neugier und die Lust auf Entdeckungen geweckt werden. Die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, darf nicht durch manipulierende Kommentare der Autoren verstellt werden.

Die Akzeptanz landeskundlicher Stoffe hängt von der umsichtigen Auswahl sowohl sympathischer wie auch kritisch-kontroverser Informationen ab.

Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar. Diese Vielfalt darf nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch, noch lexikalisch, noch morpho-syntaktisch) aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden.

Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluss geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.

Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellungen bewusstgemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen.

Ein Charakteristikum der deutschsprachigen Kultur(en) ist, dass sie nicht auf einen Mittelpunkt zentriert ist (sind), sondern sich gerade durch die Vielfalt der deutschsprachigen Regionen, durch ihre bei vielen Gemeinsamkeiten auch unterschiedliche historische, politische, kulturelle und sprachliche Entwicklung auszeichnen.

In der Begegnung mit fremden Kulturen wird dem Lernenden die eigene Kultur bewusst. Der Landeskundeunterricht soll daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zu Überprüfung und Korrektur geben, d.h. kontrastiv angelegt sein.

Eine fremde Kultur wird von den Lernenden oft eher emotional und subjektiv erfahren. Landeskundeunterricht muss daher der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben.

Landeskunde weist über den Sprachunterricht hinaus und vernetzt ihn mit anderen Lernbereichen und Unterrichtsfächern, in denen korrespondierende Aufgaben entwickelt werden sollten. Methodenvielfalt im Sprachunterricht wie in den anderen Lernbereichen ist hierfür eine ebenso wichtige Voraussetzung wie die Förderung des selbständigen und autonomen Lernens.

Bei der Entwicklung landeskundlicher Materialien ist die Kooperation zwischen den Fachleuten der deutschsprachigen Länder notwendig. Eine besonders wichtige Rolle kommt dem Informationsaustausch, der Bereitschaft zur Berücksichtigung der erhaltenen Information und ihrer korrekten Wiedergabe zu.

Personen und Institutionen, die ein fachliches Interesse an Informationen über ein deutschsprachiges Land haben, sollen auf ihr Verlangen hin von diesem mit den erforderlichen landeskundlichen Materialien versorgt werden können. Dafür ist eine entsprechende Infrastruktur in allen deutschsprachigen Ländern Voraussetzung.

Für die Lehreraus- und -fortbildung sind zu fordern:

- landeskundliche Themen, die sich an allen deutschsprachigen Regionen orientieren, eine entsprechende Didaktik und Methodik landeskundlichen Unterrichts.

- Fachleute verschiedener deutschsprachiger Länder sollten an solchen

Fortbildungsveranstaltungen aktiv beteiligt sein. Wenn immermöglich, sollten solche Veranstaltungengemeinsam mit PartnerndieserL?nder geplant und durchgef?hrt werden.

Die Deutschlehrerverb?nde und der Internationale Deutschlehrerverband sollte es als eine ihrer vordringlichen Aufgaben betrachten, internationale Kooperation auf landeskundlichem Gebiet anzuregen, entsprechende W?nsche ihrer Mitglieder und Lehrbuchautoren weiterzugeben, bi- und multilaterale Fortbildung zu f?rdern sowie Fortbildungsveranstaltungen in den verschiedenen deutschsprachigen L?ndern bekanntzugeben und terminlich koordinieren zu helfen.

1.3. Die Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.

Die Landeskunde spielt im allt?glichen Fremdsprachenunterricht eine gro?e Rolle; darauf ist sicherlich auch das beachtliche Interesse zur?ckzuf?hren, das der Lehrer landeskundlichen Themen bei Kongressen und in Ver?ffentlichungen entgegenbringt. Dieses Interesse spiegelt aber auch die Unsicherheit wider, die bei einem Gegenstandsbereich herrscht, der zwar f?r den konkreten Unterricht von gr??ter Bedeutung ist, f?r den aber als polyhybrider Disziplin in der Wissenschaft und in der Lehrerausbildung niemand so recht zust?ndig ist. Der Begriff, 'polyhybrid' stammt aus der Biologie; er bezeichnet Organismen, die von Eltern abstammen sich in wesentlichen Merkmalen voneinander unterscheiden¹." In der Tat wird durch diese Bezeichnung die wissenschaftstheoretische Problematik der Landeskunde offengelegt, die zwar einen eigenst?ndigen Gegenstandsbereich darstellt, die aber ihre Wissensbest?nde und Forschungsstrategien mehreren Bezugsdisziplinen verdankt, mit allen sich aus diesem Sachverhalt ergebenden

¹Colombo, Cristoforo: *Diario de Col?n, libro de la navegaci?n y descubrimiento de lasIndias*, fol. 9b (ed. Carlos Sanz Lopez). Madrid 1962.

Schwierigkeiten für das Selbstverständnis und die wissenschaftliche Absicherung des Gegenstandsbereiches. Um so wichtiger ist es bei dieser Lage der Dinge, die Problematik der Landeskunde in Schule und Forschung im Rahmen eines Kongresses in den Mittelpunkt der Diskussion zu stellen. Dadurch soll den Verantwortlichen und Interessierten die Möglichkeit zu einem Erfahrungsaustausch über die Praxis des Landeskundeunterrichts und zu einer Standortbestimmung der wissenschaftlichen Forschungsansätze gegeben werden.

Sprache vermittelt gezielt oder unbewusst Informationen, und diese Feststellung gilt selbstverständlich auch für alle Stufen des Fremdsprachenunterrichts. Mit dieser Tatsache ist der Lehrer täglich konfrontiert: teils steuert er durch das von ihm verwendete Sprachmaterial die Kenntnisse, Einstellungen und Urteile seiner Schüler, teils erwarten oder fordern die Schüler von ihm Stellungnahmen zu den Inhalten, die die ihnen vermittelte Fremdsprache überbringt. Damit ist aber auch das vielfältige Dilemma des Lehrers im Landeskundeunterricht umrissen:

Der Lehrer sieht sich in seinem Unterricht den längst unbegrenzten, häufig unreflektierten und nicht systematisierten Beobachtungen und Urteilen über die Zielsprachenländer gegenübergestellt. Da der Informationsstand seiner Schüler im Zeitalter der Massenmedien und des Massentourismus oft sehr hoch, wenn auch von unterschiedlicher Qualität ist, kommt ihm die Aufgabe zu, das in der Regel kaum reflektierte Vorwissen seiner Schüler im Unterricht so aufzuarbeiten, dass daraus ein kohärenter und in sich abgesicherter Wissensbestand wird. Damit hat sich die Rolle des Lehrers im Vergleich zu früher geändert: er besitzt nicht mehr das Informationsmonopol, das er zur Planung und Steuerung des Unterrichts und zum Wecken der Neugierde einsetzen kann. Vielmehr muss er heute in ständig zunehmenden Bereichen das zuvor erst unterschiedliche Vorwissen seiner Schüler in den Unterricht einbeziehen, es strukturieren und auf ein tragfähiges Fundament stellen. Dass dadurch die Aufgabe des Lehrers im Landeskundeunterricht schwieriger und anspruchsvoller wurde, versteht sich von selbst.

Für diese neue Aufgabe stehen dem Lehrer aber nur begrenzte abgesicherte

Wissensbestände zur Verfügung, die außerdem vielfältigen Bezugswissenschaften zugeordnet sind.³ Ten Tcfe historisch-hermeneutischen Wissenschaften oder die Linguistik angesprochen sind, ist er in der Regel seiner Aufgabe gewachsen; häufig sind aber gerade im Bereich der Landeskunde Kenntnisse der Sozialwissenschaften im weitesten Sinn notwendig, um die Lebenswirklichkeit der Zielsprachenländer korrekt verstehen und in Bezug zu unserer Lebenswirklichkeit setzen zu können. Die Randstellung der Landeskunde in der Lehrerausbildung hat es aber bisher weitgehend verhindert, dass der Lehrer auch in diesem Bereich über die notwendigen Kenntnisse verfügt. Dies trägt nicht nur zu einer Unsicherheit bei, sondern macht ihn auch anfällig für einseitige Theoriebildungen. An diesem Sachverhalt haben einzelne verdienstvolle Initiativen kaum etwas geändert, wie z. B. die langjährige Tätigkeit des Deutsch-Französischen Instituts in Ludwigsburg, das in seinen Projekten Fremdsprachenlehrer, Didaktiker und Sozialwissenschaftler zusammenführt, um die Problematik der Frankreichkunde einer Lösung näher zu bringen². Eine weitere Schwierigkeit im Bereich der Landeskunde entsteht für den Lehrer durch die Zielsetzung des Unterrichts. Der Erwerb der kommunikativen Kompetenz schließt ohne Zweifel auch Kenntnis der Bedingungen, unter denen die Zielsprache verwendet wird, mit ein. Diese Bedingungen sind aber vielfältig und hängen von der Zielsetzung ab, mit der die kommunikative Kompetenz erworben werden soll. Dabei sind schwerpunktmäßig drei Ansätze zu werten: die kommunikative Kompetenz wird erworben, 1. um den Zugang zu einer anderen historisch gewachsenen Sprachgruppe zu ermöglichen, 2. um sie in ihrer Lingua-franca-Funktion möglichst ohne Bindung an eine konkrete Muttersprachengruppe zu verwenden, 3. um mit der Fremdsprache über ein weiteres emanzipatorisches Instrument zu verfügen. In der Praxis überschneiden sich häufig diese Ziele, die zusammengenommen einen ausgewogenen Fremdsprachenunterricht legitimieren.

²Themstrom, Stefan (ed.): *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*. Cambridge/Mass.: HarvardUP 1980, p. 54.

Andererseits zeigen aber die dem Lehrer zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien verschiedentlich so einseitige Akzentsetzungen, dass ein ausgewogener Unterricht unmöglich wird. Als Beispiel dafür können aktuelle internationale Themen wie Umweltverschmutzung oder Abtreibung genannt werden, zu denen entsprechende Materialien vorliegen. Eine Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts an diesen fachübergreifenden Themen könnte aber auch dazu führen, dass sich unsere Schüler u. U. im Englisch- und Französischunterricht, im Deutschen, in der Sozialkunde oder in Religion mit den gleichen oder ähnlichen Problemen konfrontiert sehen, und dass der Fremdsprachenunterricht die ihm gemachten Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit verspielt.

Die Bandbreite der Inhalte in den von den Schulbehörden zugelassenen Materialien, die mithin in Übereinstimmung mit den offiziellen Unterrichtszielen stehen, spiegelt ebenfalls eine beachtliche Unsicherheit wider im Hinblick auf das, was fremdsprachlich behandelt werden soll oder kann. Dies gilt sowohl für die verschiedenen Lehrwerke für die erste Spracherwerbsstufe als auch für die Lektürehefte, die Dossiers und die Lesebücher des Fortgeschrittenenunterrichts. Ein erster Zuordnungsversuch könnte die Zielsetzung der Unterrichtsmaterialien nach folgenden Kriterien untergliedern:

- Wird ein Zugang zu den Mitgliedern einer anderen historisch gewachsenen Sprachengemeinschaft gesucht und soll ein möglichst adäquater Gebrauch von deren Muttersprache im Umgang mit ihnen vermittelt werden, betreffen die Sprach- und Sachinhalte³ in erster Linie das oder die wichtigsten Zielsprachenländer.

- Soll die Fähigkeit erworben werden, eine Fremdsprache als internationales Kommunikationsinstrument, als Lingua-franca zu verwenden, stellt die Bindung der Sprach- und Sachinhalte an eine konkrete Muttersprache

³Spicer, Edward H.: „American Indians.“ In: Thernstrom, St. (ed.): 1980, p. 65; Laird, Charlton: *Language in America*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1970; Prismedit. 1972, p. 31-40.

gruppe häufig eine überflüssige Lerner Schwernis dar; internationale und interkulturelle Sachverhalte, die weitgehend für die sogenannten entwickelten Länder und Regionen gelten, herrschen in der Verwendung der Zielsprache vor.

- Wird als Unterrichtsziel Solidarität angestrebt mit Menschen, die aus welchen Gründen auch immer im Vergleich zu uns unter schwierigen Alltagsbedingungen leben, stehen soziale, politische oder wirtschaftliche Probleme im Vordergrund, besonders die Lebenswirklichkeit von sozial schwachen Klassen, von Minoritäten oder von Ländern der Dritten Welt, in denen die Zielsprache als Mutter- oder als privilegierte Verkehrssprache gesprochen wird.

- Will der Fremdsprachenunterricht zur Bildung des Einzelnen im traditionellen Sinn beitragen, wird schwerpunktmäßig die Auseinandersetzung mit den literarischen und philosophischen Werken angestrebt, die nach überlieferter Ansicht exemplarisch und modellhaft Bedingungen der menschlichen Existenz dargestellt und dadurch häufig Maßstäbe für den Einzelnen und sein Verhalten in der Gesellschaft gesetzt haben.

- Ist die Mündigkeit des Einzelnen oberstes Lernziel, werden sozialkritische, emanzipatorische Texte die Sprachmaterialien vermitteln, die es dem Individuum erlauben, bestehende Zwänge zu durchschauen und seine Rechte in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu behaupten.

Dieser Gliederungsversuch, der keine Wertung, auch nicht in der Reihenfolge, darstellt, will lediglich ein Versuch sein, um die Breite und Vielfalt möglicher landeskundlicher Informationen in Abhängigkeit vom jeweils angestrebten Lehrziel zu veranschaulichen. Dabei scheint sich nach unseren Beobachtungen auch eine gewisse Arbeitsteilung zwischen den wichtigsten Schulfremdsprachen anzubahnen, die vielleicht mit der Stellung der jeweiligen Sprache in unseren Bildungseinrichtungen zusammenhängt: die englischen Materialien gehen häufiger auf die Lingua-franca-Funktion dieser Sprache und auf die emanzipatorische

Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ein; die französischen Materialien stellen eher den Nachbarn und seine historisch gewachsene Gemeinschaft in den Vordergrund; die spanischen Materialien streben oft einen Brückenschlag zu Problemen der Dritten Welt an.

Die Bandbreite dessen, was als landeskundliches Lernen im Fremdsprachenunterricht verstanden werden kann, zeigt erneut die Schwierigkeiten, vor denen Lehrer und gegebenenfalls Schüler bei der Auswahl der Lehrmaterialien stehen. Sicherlich haben alle oben umrissenen Schwerpunkte und Zielrichtungen ihre Berechtigung, sie werden aber dann problematisch, wenn sie ausschließlich den Fremdsprachenunterricht zu prägen und damit in der Öffentlichkeit zu legitimieren versuchen.

Der Marburger Kongress sollte wegen der weiter oben geschilderten Gründe Forschern und Praktikern die Möglichkeit geben, die Probleme der Landeskunde⁴ aus ihrer jeweiligen Sicht zu erörtern. Im Rahmen der theoretischen Anregungen stellte Manfred Bock, Kassel, in einem Plenarvortrag die transnationale Kommunikationsfähigkeit als landeskundliches Lernziel des Fremdsprachenunterrichts dar. Da dieser Beitrag den Anspruch erhebt, landeskundliches Lernen in einen kohärenten sozialwissenschaftlichen Bezugsrahmen einzuordnen, soll im folgenden ausführlich auf ihn eingegangen werden. Nach Bock liegt die gesellschaftlich-politische Legitimation des Fremdsprachenunterrichts in der Aufgabe, „die Voraussetzungen für Empathie zu schaffen, . . . Empathie wird hier verstanden mit Otto Klineberg als die Fähigkeit, sich selbst an die Stelle eines anderen zu versetzen, eine Situation so zu sehen, wie der andere sie sehen würde. Damit ist nicht immer oder notwendig die Annahme des Standpunktes der anderen verbunden. Immerhin aber geht sie mit Verständnis des Standpunktes und der durch diesen implizierten Motive und Wertungen einher“⁴.“ Die Umsetzung dieser

⁴Fries, Charles C: *The Structure of English*. New York: Harcourt & Brace 1952, p. 296: „the social-cultural significance of the utterances“; p. 295 „social“ or „cultural meaning“; id.: „Meaning and Linguistic Analysis.“ In: *Language* 30 (1954), p. 67-68: „social-cultural meaning“.

Forderung in ein realisierbares Lernziel ist auf die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung angewiesen, die „auf Ursachen und Erscheinungsformen kollektiven und individuellen Verhaltens im internationalen, intergesellschaftlichen und interkulturellen Bereich" gerichtet ist.

Jeder Mensch ist durch seine Primärsozialisation in der „Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Handlungsperspektive" geprägt; sie erlaubt es ihm, bewusst oder unbewusst weitgehend in Übereinstimmung mit den anderen Angehörigen seiner Nation zu handeln, und weist ihn als Mitglied dieser Gruppe aus, die ein „System sozialer Kommunikation" darstellt. Die transnationale Kommunikationsfähigkeit erweitert diese Perspektive „über den Sozialisationsrahmen der eigenen Nation oder der eigenen staatlich verfassten Gesellschaft... auf eine oder mehrere fremde Nationen oder Staaten", die ebenfalls historisch gewachsene „Systeme sozialer Kommunikation" darstellen. Bei dieser Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit ergeben sich „mindestens folgende drei wesentliche Dimensionen:

1. Das Problem der unreflektierten Befangenheit in den Kommunikationsformen und -inhalten des eigenen Systems, die als Wahrnehmungsfilter wirken.

2. Das Problem, dass Phänomene im Zielsprachenland nicht aus ihrem authentischen Verursachungszusammenhang und in ihrem eigenen Bedingungskontext verstanden werden, sondern unbedacht gleichgesetzt werden mit oder bezogen werden auf vertraute Phänomene des eigenen Systems.

3. Das Problem, das in der direkten Begegnung mit Angehörigen des fremden nationalstaatlichen Systems die Unkenntnis elementarer Kommunikationsgepflogenheiten, z. B. in der Form von Konventionen und Normen, einen Ausschließungseffekt bewirken und erhebliche Verständigungsbarrieren errichten".

Unserer Meinung nach, offen bleibt aber noch die Frage, wie dieses landeskundliche Lernziel in konkreten Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden

kann. Bock stellte in Anlehnung an Andrew H. Scott⁵ und Werner Ruf⁶ drei Faktorenbündel zusammen, die für das Entstehen eines verhaltensrelevanten Bildes über das Zielsprachenland von entscheidender Bedeutung sind, und die ihm als Grundlage für eine erste didaktische Operationalisierung dienten:

- die unbewusste Übernahme von meist klischeehaften Vorstellungen über andere Völker während der Primärsocialisation,
- die bewusste Aneignung von Aussagen über fremde Nationen, wie sie z. B.

durch die Massenmedien verbreitet werden,

- die Gewinnung persönlicher Kenntnisse im direkten Umgang mit Angehörigen fremder Nationen.

Damit diese verhaltensrelevanten Bilder tatsächlich in eine transnationale Kommunikationskompetenz überführt werden können, und damit letztere nicht an den weiter oben dargelegten Problemen scheitert, muss der Schüler im Fremdsprachenunterricht eine entsprechende Wahrnehmungs-, Vergleichs- und Verhaltenskompetenz erwerben. Wie dies konkret erreicht werden kann, ist z. Z. noch offen. Erste Antworten könnten die demnächst erscheinenden Unterrichtsreihen geben, die von Arbeitskreisen der Robert Bosch Stiftung und des Deutsch-Französischen Instituts erstellt werden. Von der Lösung dieser Aufgabe in der Praxis wird es abhängen, ob die transnationale Kommunikationsfähigkeit als ein möglicher gemeinsamer Nenner in der Auseinandersetzung um ein tragfähiges Theoriemodell für Landeskunde gilt, das mit dazu beitragen kann, die einleitend geschilderten Unsicherheiten zu überwinden.

Unsere Beobachtungen zur Behandlung des Themas „Landeskunde im Fremdsprachenunterricht“ in Kursmaterialien und Unterrichtswerken seien dahin

⁵Bodden, Horst et al. (eds.): *Students' Textbook, Students' Workbook, Teachers' Book*. München: Langenscheidt/Longman 1979.

⁶Buttjes, D. Paderborn: Schöningh 1981.

zusammengefasst: Die deutschen Herausgeber und ihre ausländischen, überwiegend britischen Berater wenden sich dem Problem „Landeskunde und Wortschatz“ seit den späten 1960er Jahren bewusst zu. Alle diese Unterrichtsmittel bieten einzelne Sachbereiche britischen und amerikanischen, manchmal auch kanadischen und australischen Lebens. Die Auswahl der Sachbereiche dosiert eine verhältnismäßig heile Welt der Gegenwart und deren **Krisenbereiche: im** Zusammenleben mit Minderheiten, in Stadt- und Verkehrsplanung, in Umweltschutz. Soweit Krisenbereiche in Frage stehen, wird die Landeskunde oft zur vergleichenden Länderkunde des weltweiten englischen Sprachraums, ja sogar zur vergleichenden Kunde dieser Länder mit Deutschland. Unter dem Gesichtspunkt von „topicalsubjects“ gerät der landesspezifische Aspekt in den Hintergrund. Die Auswahl der Sachbereiche erfolgt auch, manchmal sogar erstrangig, nach „Kommunikationsrelevanz“ und nach jugendpsychologischen Blickpunkten. „Waysanddoingsofpeople“, nicht „institutions“ stehen voran.⁷ So wird Sprache als Institution meistens übersehen. Die Auswahl bevorzugt die Gegenwart einschließlich ihres Bildes von der Zukunft, seltener von der Vergangenheit. Kritik ist z. T. einseitig. Welche Folgen hat dies für den gebotenen Wortschatz? Werden Themen primär landeskundlich oder vergleichend inter-englisch/länderkundlich ausgewählt, wird mit vier Wortschatzen gearbeitet: einem manchmal großen, manchmal kleingehaltenen landesspezifischen Wortschatz, einem vergleichend britischenglisch/amerikanisch-englischen Wortschatz, einem überwiegend gesamt-englischen, einem Kleinbestand von vor allem Amerikanismen, Gesamtanglizismen, seltener Britizismen des deutschen Wortschatzes. Dieser Bestand ist, soweit er sich heute in vorherrschend oder ausschließlich amerikanischem oder britischem Umlauf befindet, **mit** AE, seltener AmE bzw. mit BE oder BrE gekennzeichnet. Kanadismen und Australianismen bleiben meistens ohne Kennzeichnung.

⁷Schwarz, Hellmut: *Lehrerhandbuch*, English G 2 3 A für das 7. Schuljahr an Gymnasien und Gesamtschulen. Berlin: Cornelsen und OUP 1977, S. 38, *ibid.*, S. 17.

Bei dem gesamtenglischen Wortschatz und den deutschen Entlehnungen, z. B. von *babysitter, camping, jeans, Sponsor, tennis*, sind die Herkunftsländer innerhalb des weltweiten englischen Sprachraums nicht markiert. Höchstens in Lehrerhandbüchern wird die landesgeschichtliche Dimension des betr. Wortes eingeblendet. Dies unterbleibt freilich selbst in einem wortkundlich so gut durchleuchteten Sachbereich wie Luftverkehr und Raumfahrt". Innerhalb des amerikanischen und des britischen Wortschatzes der Lehrmaterialien kommen begreiflicherweise regionalmundartliche Wörter kaum zur Geltung. Sozialdialektale und anderssprachliche Ausdrücke, z. B. Slang-Wörter, fahren etwas besser.

Wortbildungstypen von landesspezifischer Häufigkeit wie etwa die im AE besonders zeugungskräftigen Suffix-Ableitungen mittels *-or/-er- elevator, refrigerator, typewriter, airconditioner-* werden als Geber landeskundlich aufschlußreicher Auskunft, nämlich über die phantasievolle Auffassung von Geräten als handelnden Menschen, nicht genutzt¹⁴.

Das wortmächtige Hör- und Lesematerial, das die Anwesenheit von Hunderttausenden amerikanischer, britischer und kanadischer NATO-Truppen, ihrer Familien, Schulen, Verkehrsschilder und Massenmedien bietet, also ihr Stückchen *homefromhome*, bleibt unberührt, als ob noch immer das britischenglische Wort erst jenseits des Kanals, das amerikanisch- und kanadischenglische erst jenseits des Atlantik auf deutsche Ohren und Augen tröfe. Aber an Vielfalt und Menge landesgebundener Wörter haben die Lehrmittel teilweise beträchtliche Fortschritte gemacht, ebenfalls an Maßstäben für die Dosierung solcher Ausdrücke.

Unsere eigenen Vorschläge wollen all dies nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. Unser Nachdenken setzt an der schon eingangs erwähnten Grundsituation europäischer Menschen als Entdecker, Erforscher und Besiedler überseeischer Räume an: dem Bedarf an Namen. Land bzw. Länder wurden ihnen im wahrsten Sinne des Wortes zum „lexikalischen Problem". Für den Staat Alaska der U. S.A., für bestimmte Territorien Kanadas und Australiens besteht dieses Problem bis heute.

Soweit es in den anderen Teilen des jeweiligen Landes gel?st ist, dauern die L?sungen als akzeptierte Namen, als t?glich vielgebrauchter Bereich des Wortschatzes, bis heute fort und reichen in die Zukunft hinein. Sind sie nicht, um einen Terminus von Hildegard Friedrichs zu gebrauchen, ein St?ck „immanenter Landeskunde“¹⁵, das bewusst zu machen sich lohnt? Gewi? arbeiten auch Erdkunde und Geschichte mit ihm. Jedoch sind f?r sie Namen lediglich Bezeichnungen. Was an Deutung, gef?hlsm??iger Wertung, kurzum an Haltung zum Bezeichneten einem Namen innewohnt, interessiert kaum. Hier tritt der Fremdsprachenlehrer in seine Rechte und Pflichten. F?r ihn als wissenschaftlich ausgebildeten Sprachvermittler z?hlen Namen zu den Neubezeichnungen und Neubedeutungen ‚der Rede werter‘ landeseigener Gegenst?nde, Ereignisse, Beziehungen und Haltungen; Namen geh?ren somit zur Neologismen-Forschung, einerlei ob geschichts- oder gegenwartsorientiert.

Wer ein Land englischer Muttersprache und das Zeitbewusstsein seiner Menschen, und zwar hier als Geschichtsbewusstsein, beobachten will, der findet fortdauernde Vergangenheit in den Namen des Landes, seiner Landesteile und Orte, nicht zuletzt auch seiner nationalen Feiertage. Landkarten beginnen zu sprechen, wenn man gegen Ende der Sekundarstufe I jungen Menschen drei verkleinerte Karten der Vereinigten Staaten, Kanadas und Australiens sowie zum Vergleich eine Karte der Britischen Inseln vorlegt. Man kann zun?chst im ‚Alten Osten‘ der U. S. A. verbleiben und von Nord nach S?d vorgehen: Maine, New Hampshire, Vermont, Massachusetts, Rhode Island, Connecticut, New York, New Jersey. Pennsylvania, Delaware, Maryland, Virginia, North and South Carolina, Georgia, Florida. Was englisch ist und die Erinnerung an die alte Heimat mit dem Bewusstsein der Neuen Welt verkn?pft, l?sst sich an *New Hampshire* rasch erkennen. *New York* und *New Jersey* scheinen auf derselben Welle zu liegen. Aber hier bedarf es des Lehrers, um zu erfassen, wie sich das zweipolige allgemein-menschliche Erinnerungs- und Neuheitsmotiv verbindet mit dem feudalen Motiv der F?rsten- und Aristokratenehrung: *New York*- das zu Ehren des Herzogs von York umbenannte

eroberte Neu-Amsterdam der niederländischen Kolonisten, *New Jersey*- benannt zu Ehren des neuen Besitzers, des Herrn der Kanalinsel Jersey⁸.

Eine weitere Gruppe englischer Namen auf der Karte ist unschwer herauszufinden, eine Vornamengruppe: *Maryland*, *North and South Carolinas*, *Georgia*. Dass hier erneut Fürsten-Verherrlichung im Spiel ist, im Fall der *Carolinas* des Königs Karls I., im Fall Marylands seiner Gemahlin Henrietta Maria, dass im Fall von *Georgia* ein Hannoveraner als einziger in Deutschland Geborener, Georg II., auf der amerikanischen Staatenkarte verewigt ist⁹ — „hasputhisname on **themap**" -, verlangt wiederum Erläuterung durch den Unterrichtenden. Die Wortbildungsunterschiede in dieser Vornamengruppe, einerseits *Maryland*, andererseits *Georgia* und *Carollina*, lassen sich ohne Lateinkenntnis der Klasse schon etwas schwerer erkennen, vor allem in ihrer Verbindung zu *Virginia*. Ist erst einmal diese Gruppenverflechtung auf der Karte entdeckt und als überseeische Ausstrahlung des europäischen Humanismus sowie des Lateinischen als internationaler Sprache gedeutet, tritt *Pennsylvania* ins gleiche humanistische und Personen-rühmende Blickfeld, eine Rühmung ganz gegen den Wunsch des Quakers und Gründungsaters Penn¹⁰.

Obwohl es bei erstem Hinsehen so scheint, gehört *Florida* nicht in humanistischen Zusammenhang. Mit Florida hat Spanien als älteste Kolonialmacht des Alten Ostens in ihm die früheste Namensspur hinterlassen. Da dieser südlichste Zipfel des Festlandes kurz nach Ostersonntag 1513, dem Fest der Blumen, gesichtet wurde und das Land zu dieser Zeit in Blüte stand, nannte es sein Entdecker Ponce de Leon Florida".

Dass dieser Staatenkarte der U. S. A. ein Name aus dem Sprachschatz einer dritten westeuropäischen Kolonialmacht aufgeprägt ist, merken Schüler mit

⁸Stewart, George R.: *Nantes on the Land*. New York: Random House ' 1945; M967, p. 42,54, 100-104; p. 77-81; 98; p. 126.

⁹id., *ibid.*, p. 42-43; p. 101 ;p. 43-44.

¹⁰id., *ibid.*, p. 103-104.

Franz?sisch als erster oder zweiter Fremdsprache. Freilich werden sie auch merken, dass *Vermont* ein kuriose Franz?sisch ist. Der Gebirgszug der *Green Mountains*, urspr?nglich vielleicht der *MontsVerts*, gab in der Frankreichbegeisterung der amerikanischen Revolutionsjahre dem neuen Staat den Namen *Vermont*²⁰. Bis heute fällt dieser Name mit seinem Ton auf der Endsilbe aus der Klangkulisse der Staatsnamen der U. S. A. heraus.

Maine sieht durch seine Schreibung franz?sisch aus, und infolge seiner N?he zum franz?sisch besiedelten Teil Kanadas hat man es mit der Landschaft Maine des franz?sischen Mutterlandes in Verbindung gebracht. Die fr?hesten englischen Urkunden nennen es jedoch „thecountryofthe Main Land“¹¹. Bei *Delaware* merkt man die franz?sische Schreibung zun?chst nicht, sondern glaubt der „Delawaren“ wegen an einen indian¹²ischen Namen. Erst wenn der Unterrichtende „de la Ware“ an die Tafel schreibt, geht einem der franz?sische Hintergrund des Namens auf. Lord de la Ware, Herr von Ware in Hert-fordshire, ein fr?her Gouverneur Virginias, ist zun?chst im Namen der Bucht *Delaware Bay* verewigt; der Name wurde auf den einm?ndenden Fluss und auf das Land am Fluss ausgedehnt. Selbst den Indianern dieses Gebietes wurde der anglo-franz?sische Name ?bergest?lpt.

Am verwickeltsten ist ausgerechnet die Namensherkunft des kleinsten Staates der Ostk?ste: *Rhode Island*. Es sammelt wie in einer Linse europ?ischen Kolonistenstreit und bl?hende europ?ische Vergleichsphantasie. Gutes niederl?ndisches „Rodenberghen“ und „RoodtEylandt“ als Zeugnis guter Augen f?r die r?tliche Farbe der ?rtlichen Tonerde und als Namenszeichen niederl?ndischer Besitzanspr?che, vermutliches lokales kolonialenglisches Pochen auf den vor-niederl?ndischen, italienischen Seefahrer Verrazano, der 1524 die Gr??e einer Insel dieser Gegend durch Vergleich mit der Gr??e von Rhodos zu bestimmen gesucht hatte, dazu nachweisliche praktische N?chternheit der lieben englischen Nachbarkolonisten, denen der Sund mit seiner Insellandschaft als gute

¹¹bzw. „allthatpartofthemainland“(id.,ibid.,p. 41). Vgl. p. 42, 54, 100-101,228.

¹²id., ibid., p. 35,69,72,99

Ankermöglichkeit für Schiffe auf der Reede - „Road“ - in die Augen stach - alles das verknotet sich in diesem Stück ‚Landeskunde als Namensproblem‘.

Die Karte kann man sodann vergleichend benutzen, zunächst zum Vergleich mit der kanadischen Namengebung für die „Provinces“: Newfoundland, Nova Scotia, New Brunswick, Prince Edward Island, Quebec, Ontario, Manitoba, Saskatchewan, Alberta, British Columbia. Fürmal Europa verringert sich nun zu zweimal Europa. Wiederum erscheint es als erinnertes, diesmal latinisierter Heimatname *Nova Scotia*. ‚Neuschottland‘; sein *Nova* verweist bereits auf die Heraushebung des Kolonial-Neuen im Alten, in *New Brunswick*, und des absoluten Kolonial-Neuen, in *Newfoundland*. *New Brunswick* seinerseits, und darin ein Seitenstück zu amerikanischem *Georgia*, macht zusammen mit *Prince Edward Island* eine höfische Verbeugung vor dem hannoveranischen Herrscherhaus auf dem britischen Thron²⁶. *Alberta* wiederholt die Reverenz, jetzt vor Alberta, einer Tochter der Königin Victoria und ihres Koburger Prinzgemahls Albert²⁷. Die Prinzen- und Helden-Verehrung erfasst zum Schluss den euro-amerikanischen Helden aller Helden: Kolumbus. *British Columbia* gedenkt seiner.

1.4. Die Landeskunde als Unterrichtsprinzip des Deutschunterrichts.

Die Befähigung zur deutschsprachigen Kommunikation ist im Hinblick auf folgende Zielstellungen eng mit dem Erwerb landeskundlichen Wissens verbunden. Auf allen Unterrichtsstufen hat landeskundliches Wissen zur Förderung der Sprachbeherrschung, insbesondere zur funktionsgerechten Verwendung der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel, beizutragen. Um erfolgreich kommunizieren zu können, haben noch die Lernenden neben sprachlichem Wissen auch das notwendige außersprachliche Wissen anzueignen und dieses zu integrieren. Sie haben also beispielsweise die für die sprachliche Kommunikation erforderlichen lexikalischen Einheiten zu erwerben; dazu gehört, dass sie wissen müssen, welche Bewusstseinsinhalte durch die einzelnen

sprachlichen Zeichen repräsentiert werden und in welchem Verhältnis diese zueinander und zu den Tatsachen und Sachverhalten der objektiven Realität stehen, die sie repräsentieren. Dabei spielt auf allen Unterrichtsstufen (besonders auf der Oberstufe und im Fortgeschrittenenunterricht) die äquivalentlose Lexik eine Rolle, unter der Verescagin/Kostomarov (ausgearbeitet als wesentlicher Bestandteil der auf die russische Sprache bezogenen Landeskunde) die Lexik verstehen, für die es in der Muttersprache keine Äquivalente gibt. Für Deutsch als Fremdsprache erlangt das semantische Wissen einen besonderen Stellenwert im Hinblick auf die unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklung in der DDR und in der BRD, die sich in der deutschen Sprache mitunter widerspiegelt und die insbesondere die Lexik aus ideologierelevanten Bereichen betrifft.

In Bezug auf das Sachwissen haben die Lernenden die gesellschaftlichen Sprachverwendungsnormen kennenzulernen, damit sie in spezifischen Kommunikationssituationen auf angemessene Weise sprachlich reagieren können. Auch hier finden sich bereits Unterschiede zu Sprachverwendungsnormen in der BRD. Die verwendeten sprachlichen Mittel müssen angemessen sein

- hinsichtlich der Absicht, die der Sprecher bzw. Schreiber mit seiner Äußerung

verfolgt,

- hinsichtlich des Kommunikationspartners oder der -partner und

- hinsichtlich des Kommunikationsgegenstandes.

Die notwendige Angemessenheit zwingt den Sprecher bzw. Schreiber in einer Reihe von Kommunikationssituationen zu ganz bestimmten Formulierungen. In einigen Lebensbereichen ist diese Einschränkung besonders ausgeprägt; denken wir nur an die Sprachverwendung bei Gericht, im diplomatischen Verkehr oder in einigen wissenschaftlichen Disziplinen. Unter pädagogisch determinierten Kommunikationsbedingungen (Unterricht in einer Klasse oder Gruppe) werden zur Vermittlung dieses Wissens natürliche fremdsprachige Kommunikationsprozesse simuliert bzw. reproduziert. Es

werden die Bedingungen des Sprachverstehens in gesellschaftlich relevanten, d.h. für die fremdsprachige Kommunikationspraxis bedeutungsvollen Kommunikationssituationen vermittelt, und Fertigkeiten und Fähigkeiten der diesen Bedingungen entsprechenden produktiven Sprachgestaltung werden in intensiver Übungstätigkeit ausgebildet. Zu diesem Zweck werden anschauliche Beispiele aus dem Erscheinungsbild des gesellschaftlichen Lebens der DDR (aus dem Alltag der Menschen, ihrer Lebensweise, einschließlich Sitten und Gebräuche, den natürlichen Lebensbedingungen, den Beziehungen des Heimatlandes zur DDR u. a.) in den Inhalt des Deutschunterrichts einbezogen — in der Regel in Form von Themen und Texten, die dem jeweiligen Niveau der Sprach- und Sachkenntnisse der Lernenden angepasst sind. Mit dem Anwachsen der Sprachbeherrschung nimmt der Anteil des landeskundlichen Inhalts zu, und seine Aneignung wird immer mehr zum bestimmenden Merkmal des Vermittlungs- bzw. Aneignungsprozesses. Auf der Oberstufe und im Fortgeschrittenenunterricht erlangen die Bedürfnisse des derzeitigen oder künftigen Berufes der Lernenden eine besondere Bedeutung für den Erwerb der deutschen Sprache. Das landeskundliche Material dient hier vorrangig dem Erwerb berufsspezifischer Kenntnisse. Das gilt z. B. für die Ausbildung von Deutschlehrern, Sprachmittlern, Diplomaten, Mitarbeitern des Außenhandels, Ingenieuren und Technikern, Mitarbeitern des Gaststätten- und Hotelwesens u. a.

Die Vermittlung bzw. der Erwerb landeskundlicher Kenntnisse (wie Aussagen über gesellschaftliche, politische, ökonomische, historische und andere Sachverhalte im Deutschunterricht) wird für die Herausbildung der Lernenden zu sozialistischen Persönlichkeiten und für die Entwicklung ihrer geistigen Fähigkeiten genutzt. Auf Grund der in der Sprache gespeicherten gesellschaftlichen und individuellen Erfahrungen können bestimmte sprachliche Zeichen das Bewusstsein des Empfängers beeinflussen. Im Mittelpunkt der Bemühungen stehen auf allen Unterrichtsstufen die Einbeziehung von Bewusstseinsinhalten, Situationen und sprachlichen Mitteln, die auf die Werte und Wertvorstellungen im

Sozialismus und die von ihnen bestimmte Lebensweise orientieren. Die landeskundlichen Kenntnisse sind eine wichtige Grundlage für die im Deutschunterricht zu vertiefenden ideologischen Überzeugungen und leisten einen Beitrag zur Erweiterung des Weltbildes der Lernenden, zur Erziehung zu einem parteilichen und internationalistischen, auf den gesellschaftlichen Fortschritt gerichteten Verhalten. Leider kann man heute noch nicht davon sprechen, dass sich der Fremdsprachenunterricht überall in der Welt der Aufgabe verpflichtet sieht, sich in den Dienst der Völkerfreundschaft zu stellen wie es in den sozialistischen Ländern selbstverständlich ist. Innerhalb der sozialistischen Staatengemeinschaft gehen wir bei der Lösung der Aufgaben in der Persönlichkeitsbildung stets von den Gemeinsamkeiten und dem Prozess der Annäherung unserer Staaten und Völker aus, beziehen aber selbstverständlich auch die Unterschiede ein, die in der Regel aus der unterschiedlichen historischen Entwicklung resultieren.

Entsprechend dem Prinzip der Einheit von Bildung und Erziehung im Unterricht sind die genannten Aufgaben stets eng miteinander verbunden.

Das Bekanntmachen mit Gegebenheiten des Landes der Zielsprache im Rahmen des Unterrichts kann schließlich helfen, die Motivation zum Erlernen der Fremdsprache zu verstärken. Einige Voraussetzungen dafür sind,

- dass dabei an die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden angeknüpft wird,

- dass die ausgewählten Inhalte und die Art der Darbietung altersgerecht sind und

- dass das vorhandene Sach- und Sprachwissen beachtet werden.

Der Erwerb von gesellschaftspolitischen, ökonomischen, historischen, literarischen u. a. Kenntnissen ist auf der Oberstufe und im Fortgeschrittenenunterricht häufig auf spezifische Interessen der Lernenden bezogen, die oft identisch mit Berufsinteressen sind, so dass daraus die Motivation zur Spracherlernung entsteht. Im Sinne der

Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden sollte man sich nicht mit der Beachtung vorhandener Interessen begnügen, sondern darauf bedacht sein, neue Interessen zu entwickeln, die wiederum motivationsfördernd wirken können.

Für die Einbeziehung der Landeskunde in den Deutschunterricht sind vor allem die Sachverhalte der Wirklichkeit der DDR zu empfehlen, die im Rahmen der Kommunikation zwischen den Lernenden und DDR-Bürgern bedeutsam sind bzw. in künftiger Tätigkeit bedeutsam sein können. Unter diesem Aspekt werden Themen und Situationen aus Teilbereichen oder zu Einzelercheinungen der Gebiete Alltag, Politik, Ökonomie, Kultur, Geschichte, Geographie ausgewählt, die vor allem in Texten widerspiegelt werden, aber auch in verschiedenartigen Bildmaterialien zur Unterstützung des Sprachunterrichts. Dem Lehrer wird diese Aufgabe von den Autoren der Lehrbücher und anderer Unterrichtsmittel zunächst zwar abgenommen, aber trotzdem muss er beispielsweise überprüfen, ob das obligatorische und das zusätzliche Lehrmaterial hinsichtlich des landeskundlichen Gehalts der objektiven historischen Wahrheit entspricht.

In vielen Fällen hat er ergänzende Texte und auch Bildmaterialien bereitzustellen. Zu dieser Maßnahme zwingt ihn nicht zuletzt die notwendige Aktualität des Unterrichts, die auch das beste Lehrbuch nicht erreichen kann. Für den Anfangsunterricht wählt er aussagekräftige Bildmaterialien aus, die noch nicht mögliche sprachliche Darstellungen ersetzen können. Besondere Aufmerksamkeit widmet er unter konfrontativem Aspekt den Sachverhalten aus dem Geltungsbereich der Zielsprache, die dem Lernenden fremd und ungewohnt sind. Wichtige inhaltliche Schwerpunkte für die Auswahl von Themen und Situationen sind: sozialistische Lebensweise (Berufs- und Familienleben, gesellschaftliche Arbeit, Feste und Feiertage, Lebensgewohnheiten usw.), sozialistisches Menschenbild (neue Beziehungen der Menschen zueinander: gegenseitige Achtung, kameradschaftliche Hilfe und Unterstützung, Entwicklung im Kollektiv und durch das Kollektiv), planmäßige Hebung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus, Teilnahme aller Werktätigen an der Leitung, Planung und Kon-

trolle der Produktion, ökonomischer Integrationsprozess der sozialistischen Staatengemeinschaft, Annäherung der Kulturen der sozialistischen Länder, Kampf der Arbeiterklasse sowie aller fortschrittlichen Kräfte für Frieden, Gerechtigkeit und soziale Sicherheit, auch Beachtung aktueller gesamtgesellschaftlicher und internationalistischer Aufgaben und Ereignisse.

Folgende Kriterien gelten für die Auswahl der Themen und Situationen und deren Widerspiegelung in Texten: Parteilichkeit, Gegenwartsnähe, Lebensverbundenheit, hoher Grad von Allgemeingültigkeit, emotionale Wirkung, erzieherischer Wert.

Das vorliegende Bedingungsgefüge des Unterrichts beeinflusst in entscheidendem Maße die Auswahl und die Gestaltung der landeskundlichen Sachverhalte. Besondere Bedeutung kommt folgenden Faktoren zu:

—der Zielstellung für den betreffenden Lehrgang (Deutschunterricht an einer allgemeinbildenden Schule, berufsorientierte Ausbildung o. ?.),

—den Voraussetzungen der Lernenden (individueller Sprachbesitz, Altersbesonderheiten, Interessen, Motivation, bereits vorhandene Sachkenntnisse

und Erfahrungen in landeskundlichen Gegebenheiten der DDR, Sachkenntnisse über die entsprechenden Bedingungen und Sachverhalte im Heimatland),

—das soziale Milieu des Unterrichts sowie Spracherwerb innerhalb oder außerhalb des Geltungsbereichs der Sprache.

Auf der Grundlage des Bedingungsgefüges wird u. a. konkret festgelegt,

—welche Bereiche der Wirklichkeit erfasst werden (Alltag, Politik, Ökonomie, Wissenschaft usw.),

—welche Themen und Situationen ausgewählt werden und auf welcher Abstraktionshöhe sie darzubieten sind,

wie die Sprachstoffe in Bezug auf Quantität und Qualität beschaffen sein müssen.

II. Hauptteil. Die Forderungen zum landeskundlichen Wissen.

2.1. Die grundsätzlichen Forderungen.

Der Unterricht hat als komplexer Prozess der allseitigen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten eine Reihe grundsätzlicher Forderungen in Bezug auf die Einbeziehung von landeskundlichem Wissen zu erfüllen. Allen Forderungen übergeordnet ist die Tatsache festzuhalten, dass sich dieses landeskundliche Wissen nicht verselbständigen darf, sondern in die Systematik der Sprachvermittlung eingeordnet ist und dabei jeweils den inhaltlichen Aufgaben des Unterrichts zugeordnet wird. Es handelt sich im einzelnen um folgende grundsätzliche Forderungen:

—Die Persönlichkeit der Lernenden, und zwar ihre Voraussetzungen, ihre Tätigkeit und ihre Entwicklung haben unter besonderer Beachtung ihrer aktiven Rolle im Mittelpunkt aller Bemühungen des Lehrers zu stehen.

—Der Einfluss von Inhalt und Struktur des Stoffes auf den Aneignungsprozess ist optimal zu nutzen. Es ist eine interessante, lebensverbundene und für höhere Stufen problemreiche Arbeit an landeskundlichen Stoffen zu realisieren. Dabei sollte stets an den Erfahrungsbereich der Lernenden angeknüpft werden.

—Motive zur selbständigen Beschäftigung mit landeskundlichen Stoffen sind kontinuierlich zu entwickeln.

—Möglichkeiten für praktische Bewährungssituationen der Lernenden (Begegnung mit Muttersprachlern, Briefwechsel usw.) sind stets zu suchen und

zu nutzen.

—Eine fremdsprachliche Unterrichtsatmosphäre ist durch die Einbeziehung audiovisueller Mittel, die Verwendung der Fremdsprache u. a. zu schaffen. Vorhandene Fachunterrichtsräume werden genutzt, andernfalls sollte das Unterrichtszimmer zweckentsprechend ausgestaltet werden.

—In den allgemeinbildenden Schulen ist der Deutschunterricht mit anderen Unterrichtsfächern, die Kenntnisse über das Land der Zielsprache vermitteln, abzustimmen (Geschichte, Geographie, Staatsbürgerkunde, Literatur, Musik).

—Der konfrontative Aspekt ist bei der Einbeziehung landeskundlicher Gegebenheiten stets zu beachten (Faktoren der Übereinstimmung, Gemeinsamkeit, Verbundenheit, aber auch spezifische Merkmale).

Jeder Deutschlehrer muss seine landeskundlichen Kenntnisse stets auf dem neuesten Stand halten, um die an ihn gestellten Forderungen erfüllen zu können.

2.2. Einbeziehung von landeskundlichem Wissen.

Möglichkeiten für die Einbeziehung von landeskundlichem Wissen in die Entwicklung fremdsprachigen Könnens sind grundsätzlich immer gegeben. Besonders günstige Bedingungen und in vielen Fällen auch die Notwendigkeit dafür liegen bei der Entwicklung des stillen Lesens und des freien Sprechens (einschließlich des verstehenden Hörens) und in diesem Zusammenhang besonders akzentuiert bei der Arbeit an lexikalischen Erscheinungen vor.

Der Zusammenhang zwischen der Sprache und den sozialen Gegebenheiten wird besonders auf der Ebene des lexikalischen Systems deutlich. Nicht zuletzt aus diesem Grunde muss die Vermittlung bzw. der Erwerb

lexikalischer Mittel, die sich gegenwärtig im Sprachgebrauch befinden, im Deutschunterricht gebührend beachtet werden. In den sozialistischen Ländern kommt selbstverständlich der spezifischen Lexik der DDR und ihrer adäquaten Verwendung in der deutschsprachigen Kommunikation besondere Bedeutung zu. Die Lernenden erwerben den Bedeutungsgehalt neuer Lexik und lernen die damit in Zusammenhang stehende Wertung in der sozialistischen Gesellschaft verstehen. Dabei sind Gemeinsamkeiten in den sozialistischen Ländern hervorzuheben.

Die Vermittlung, Festigung und Aktivierung neuer lexikalischer Kenntnisse mit landeskundlichem Bezug werden in der Regel bei der vorbereitenden Arbeit für das Textverständnis bzw. im Zusammenhang mit der Arbeit am Text vorgenommen. Texte mit landeskundlichem Inhalt enthalten eine Fülle von Lexemen, die häufig aus Bereichen stammen, denen für die gesellschaftliche Umgestaltung besonders große Bedeutung zukommt und die zugleich Bereiche und Themen in der sprachlichen Kommunikation darstellen. Das sind u. a. Industrie, Landwirtschaft, Handel, Bildung und Erziehung. Auf diesen Gebieten treten besonders viele Bezeichnungen für Erscheinungen auf, die sich aus den neuen gesellschaftlichen Verhältnissen in Deutschland herleiten, wie Neuerer, materielle Interessiertheit, Messe der Meister von morgen (MMM), Kooperative Abteilung Pflanzenproduktion (KAP), Arbeiterfestspiele, Hausgemeinschaft. Solche Lexeme können in ihrer spezifischen Bedeutung nur im gesellschaftlichen Kontext verstanden werden. Voraussetzung für die adäquate Aneignung dieser Lexeme ist die eindeutige Erläuterung der Sachverhalte durch den Lehrer, der zur Erreichung des Verständnisses geeignete Anschauungsmittel und den Vergleich mit dem Heimatland heranzieht. Günstige Anknüpfungspunkte bieten dabei die Wortverbindungen, die Bestandteil eines Benennungssystems sind, das auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Weltanschauung und der gleichen sozialökonomischen Formation entstanden ist und somit über die einzelnen Sprachen der sozialistischen Staatengemeinschaft hinausreicht. Das

betrifft solche Wortverbindungen wie sozialistisches Weltsystem, sozialistische Staatengemeinschaft, internationale Arbeiterbewegung, nationale Befreiungsbewegung der Völker u. a. In diesen Fällen kann sich die Lehrkraft bei der Bedeutungserschließung in der Regel auf die Übersetzung beschränken. Eine Anzahl Internationalismen, die ebenfalls, den Integrationsprozess der sozialistischen Staaten widerspiegelt, wird von den meisten Lernenden ohne Übersetzung verstanden: Brigade, Aktivist, Pionier u. a.

In den Wortschatzbungen, in denen z. B. lexikalische Einheiten zwecks Reaktivierung gruppiert werden müssen, kann gut auf die Wechselbeziehungen zwischen Sprache und Gesellschaft eingegangen werden. Die Lernenden werden aufgefordert, an Hand einer Liste von Berufsbezeichnungen (wie Fachlehrer, Traktorist, Genossenschaftsbauer, Pionierleiter, Zootechniker, Hortnerin, Agrarflieger, Werkzeugmacher, Baubrigadier..) die Berufe jeweils zusammenzufassen, die in der Industrie, in der Landwirtschaft oder im Bildungswesen ausgeübt werden. In einer weiterführenden Aufgabe sind die Tätigkeiten zu beschreiben, die in diesen Berufen auszuführen sind. Falls die Lernenden dabei auf Schwierigkeiten stoßen, werden sie angehalten, Nachschlagewerke zu benutzen und den Lehrer zu fragen.

2.3. Auswahl der Lexik.

Bei der Auswahl der zu vermittelnden Lexik ist der Erscheinung im Sprachgebrauch Deutschlands Rechnung zu tragen, dass als Ausdruck der neuen gesellschaftlichen Verhältnisse sowie der Beziehungen der Werktätigen zu ihnen bestimmte Lexeme besonders häufig gebraucht werden, z.B. Aufgaben, Persönlichkeit, Bildung, Studium, Beratung, diskutieren, mitgestalten, schöpferisch, planmäßig, realistisch usw. Zu diesem Komplex gehören auch Bezeichnungen, die sich auf den Staatsaufbau der DDR beziehen, wie Arbeiter-und-Bauern-Staat, Staatsrat, Volkskammer, Abgeordneter, Volkseigentum oder solche, die im

Zusammenhang mit Parteien und Massenorganisationen gebraucht werden (häufig Abkürzungen): SED-Bezirksleitung, FDJ-Sekretär, Thälmann-Pionier, BGL, FDGB-Heim usw. Diese Lexeme begegnen den Lernenden täglich, wenn die Einbeziehung von Tagespresse, Rundfunk und Fernsehen, die für den Erwerb landeskundlichen Wissens von großer Bedeutung ist, zur Selbstverständlichkeit wird.

Die lexikalischen Lerneinheiten, die bei der Einführung und Einübung neuer Lexik als Muster für die Sprachausübung verwendet werden, sollten entsprechend den gegebenen Möglichkeiten, die sich bei fortschreitender Sprachbeherrschung erweitern, in einem situativen und gesellschaftlichen Kontext stehen.

Die meisten Lehrbücher enthalten Texte zum Thema „Stadt“ („Stadtrundgang“, „Stadtrundfahrt“, „Stadtumbau“ u. ä.), meist auf eine bestimmte Stadt bezogen. Zum Zeitpunkt der Behandlung eines solchen Textes verfügen die Schüler bereits über eine größere Zahl hierzu gehörender lexikalischer Einheiten. Außerdem kann man in Vorbereitung auf das Thema „Stadt“ beispielsweise an den Wortschatz zur Thematik „Wohnung, Wohnhaus, Wohngegend“ anknüpfen und diesen in einem Unterrichtsgespräch reaktivieren. Zur Vorbereitung auf dieses Unterrichtsgespräch legen die Lernenden eine Wortschatzsammlung an, oder sie erhalten vom Lehrer Arbeitsblätter, die den bereits vermittelten Wortschatz zur Thematik enthalten. Die Schüler erhalten die Aufgabe, die Liste durchzuarbeiten, indem sie den Wortschatz systematisieren, ihn nach bestimmten Sinngruppen zusammenfassen (dazu können Überschriften gegeben werden oder auch nicht), oder sie haben auf der Grundlage des gegebenen Wortschatzes und nach Möglichkeit unter Verwendung von Bild- und Kartenmaterialien eine Anzahl von Aussagen zu formulieren, Fragen zu stellen, Fragen zu beantworten, also das Unterrichtsgespräch intensiv vorzubereiten. Die zu reaktivierenden Wörter können natürlich auch erst im Verlauf des Unterrichtsgesprächs zusammengetragen und an der Tafel festgehalten werden. Im Laufe des

Unterrichtsgesprächs werden dann auch neue lexikalische Erscheinungen zur Thematik vermittelt und gefestigt. Für die Einübung des neuen Wortschatzes verwenden wir Syntagmen als Muster für die Sprachleistungen, da sie die Aneignung günstig beeinflussen können. Für die genannte Thematik bieten sich beispielsweise folgende an:

- Jena ist ein bedeutendes (wichtiges, altes, neues) Industriezentrum (Handelszentrum, Kulturzentrum), Jena ist ein Zentrum der fein mechanisch-optischen Industrie und des wissenschaftlichen Gerätebau,
- Jena (das alte Stadtzentrum, den VEB Carl Zeiss, das Zeiss-Planetarium, die Friedrich-Schiller-Universität, den Botanischen Garten)besichtigen,
- in Erfurt befindet sich die Internationale Gartenbauausstellung (IGA), die Pädagogische Hochschule „Dr. Theodor Neubauer“, die Medizinische Akademie.

Die Muster werden so eingeübt, dass der Erwerb von Wissen über eine Stadt mit der Entwicklung von Können eng verbunden ist, wozu auch die Fähigkeit gehört, sich mit Hilfe der eingeübten sprachlichen Mittel über andere Städte zu äußern. Einige Möglichkeiten für die Einübung sind:

- Die Schüler werden vom Lehrer gefragt und antworten ihm.
- Sie fragen sich gegenseitig.
- Sie fragen den Lehrer.
- Sie berichten über eine Stadt Deutschlands, die sie besucht haben.
- Sie berichten über ihre Heimatstadt.

Die Veranschaulichung und Erarbeitung der semantischen Komponente und überhaupt die Einübung des Wortschatzes kann — wenn es für zweckmäßig erachtet wird — auf optischer Grundlage geschehen, indem Bildmaterialien zu landeskundlichen Gegebenheiten eingesetzt werden. So kann man die Lexik für einen Text über eine Stadt in Deutschland erarbeiten, indem man einen Stadtplan, Ansichtskarten, Dias oder andere Bildmaterialien verwendet. Mit Hilfe von landeskundlichem Bildmaterial werden die Vorstellungskraft der Lernenden

gestärkt, die Interessen und Motive gefördert, die Einheit von Rationalem und Emotionalem im Deutschunterricht unterstützt und die muttersprachigen Interferenzen z.T. zurückgedrängt.

Bildliche Darstellungen zur Landeskunde (Illustrationen aus Zeitschriften, Fotos usw.) eignen sich auch zur Kontrolle lexikalischer Kenntnisse, indem man z.B. dargestellte Objekte oder Sachverhalte benennen bzw. beschreiben lässt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die Lernenden bei der Aneignung einer neuen lexikalischen Einheit, die sich auf landeskundliche Gegebenheiten bezieht, sowohl mit dem Formativ (Zeichenkörper, der die phonetische und graphische Gestalt, die Formenbildung und grammatische Verwendung beinhaltet) als auch vor allem mit der Wortbedeutung beschäftigen müssen. Sie setzen sich dabei fortgesetzt mit den in den Zeichenkörpern und Abbildern fixierten Bedeutungen und damit auch mit der objektiven Realität auseinander und eignen sich somit die in der Sprache fixierten gesellschaftlichen Erfahrungen in Form von Bedeutungen und Begriffen an. In diesem Sinne leistet die Arbeit am fremdsprachigen Wortschatz einen Beitrag zur Festigung und Vertiefung des materialistischen Weltbildes der Lernenden. Selbstverständlich ist der Prozess der Informationsverarbeitung und Erkenntnisgewinnung ein äußerst komplizierter und widerspruchsvoller Prozess, der keinesfalls innerhalb einer kurzen Frist abgeschlossen sein kann. Der Fremdsprachenlehrer hat vielmehr dem Lernenden ständig Unterstützung zu leisten auf dem Wege der Aufnahme einer sprachlichen Bezeichnung über die geistige Verarbeitung bis zur adäquaten sprachlichen Wiedergabe in einem Textzusammenhang. Bereits vermittelte landeskundliche Lexik wird auf den weiteren Unterrichtsstufen immer wieder aufgegriffen; auf der Grundlage der angewachsenen landeskundlichen Kenntnisse kann eine immer tiefere und exaktere Erfassung der Bedeutungen und Begriffe erfolgen. Die gesamte Arbeit an der Lexik ist eingeordnet in die Entwicklung der sprachlichen Tätigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Im Deutschunterricht sorgen insbesondere die Texte für das stille Lesen dafür, eine anschauliche Vorstellung vom Leben der Sprachträger zu vermitteln. Sie geben Einblick in das gesellschaftliche, politische, kulturelle und geistige Leben des Landes. Das kann in idealer Weise erst auf einem höheren sprachlichen Niveau geschehen, aber auch im Unterricht der Anfangs- oder Mittelstufe werden durch die Texte bereits Eindrücke von den Menschen, von ihrer Arbeit und ihrer Freizeitgestaltung, ihren Beziehungen zueinander und somit von den gesellschaftlichen Verhältnissen überhaupt vermittelt. Hieraus eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten für die Bildungs- und Erziehungsarbeit des Lehrers. Seine Aufgabe ist es, die Lernenden bei der Erschließung des vollen Sinngehalts eines Textes zu unterstützen und ihnen neue Kenntnisse und Erkenntnisse zu landeskundlichen Sachverhalten zu vermitteln, indem er

- die Lernenden anleitet, zunächst den Sinngehalt landeskundlich relevanter

Lexik selbstständig (wenn nötig, mit Hilfe von Nachschlagewerken) zu erschließen,

- an bereits vorhandene landeskundliche Kenntnisse über ähnliche Gegebenheiten anknüpft, die im Deutschunterricht oder auch in anderen Unterrichtsfächern (Geschichte, Geographie o. ?.) erworben wurden,

- den Vergleich mit entsprechenden Sachverhalten im Heimatland anstellt bzw.

anstellen lässt, die von den Lernenden nicht oder nicht ausreichend zu erschließenden Textstellen selbst erläutert, interpretiert und kommentiert, und zwar nach Möglichkeit in der Fremdsprache, auf der Anfangs- oder Mittelstufe auch in der Muttersprache.

Den Schülern aus Staaten der sozialistischen Völkerfamilie begegnen in den Lesetexten zweifellos viele Erscheinungen im sozialen Milieu, die gleich oder zumindest ähnlich sind, weil sie aus der sozialistischen Gesellschaftsordnung resultieren. Diese können und müssen selbstverständlich auch für die

Erziehungsarbeit genutzt werden, indem sie beispielsweise helfen, Einstellungen und Haltungen eines sozialistischen Staatsbürgers herauszubilden, patriotische Gefühle zu bekräftigen, die Freundschaft und das Verständnis zwischen den sozialistischen Staaten zu festigen und das Zusammengehörigkeitsgefühl der Mitglieder der sozialistischen Völkerfamilie zu stärken.

Von besonderer Bedeutung für die Nutzung der erzieherischen Potenzen, die in den Texten enthalten sind, ist die Tatsache, dass die Texte nicht nur Muster für sprachliche Leistungen sind, sondern auch Muster für das Verhalten der Menschen. So kann man feststellen, dass in Deutschlehrbüchern nichtsozialistischer Länder die Menschen mitunter so dargestellt werden, dass sie vor allem auf ihren eigenen Vorteil bedacht sind, auch wenn es zu Lasten der Mitmenschen geht. Hier werden Verhaltensweisen gezeigt, die für die bürgerliche Klassengesellschaft typisch sind, für die sozialistische Gesellschaft dagegen nicht. Typisch für das Verhalten unserer Menschen — es sind zumindest alle Bedingungen dafür gegeben — ist, dass der einzelne sich um das Wohl seiner Mitmenschen sorgt, dass er für die Allgemeinheit tätig ist. Texte in neueren Lehrbüchern versuchen, diese wichtige Veränderung im Verhalten von Bürgern eines sozialistischen Landes, die natürlich in einem längeren Prozess vor sich geht, zu veranschaulichen. Ausgehend von einem Text über eine „Hausgemeinschaft“, erörtert man beispielsweise eingehend den Begriff, der in der DDR eine Neubedeutung erhielt. Dabei erkennen die Lernenden, wie das Verantwortungsgefühl für das ganze Haus und seine Bewohner und nicht nur für die eigene Wohnung und die eigene Familie entwickelt wird.

Eine hervorragende Wirkung im Sinne des Internationalismus haben auch Texte aus, die Ereignisse aus der jüngsten Geschichte beinhalten wie beispielsweise die Rettung eines deutschen Kindes in den letzten Tagen des 2. Weltkrieges durch einen sowjetischen Soldaten. Solche Texte bieten im Anschlussan die Kontrolle der Leseergebnisse oder als Bestandteil der allgemeinen Inhaltsinterpretation günstige Anknüpfungspunkte für eine wirkungsvolle poli-

tisch-ideologische Erziehung unserer Lernenden, für die Herausbildung von Überzeugungen und Verhaltensweisen, also für ihre Persönlichkeitsentwicklung.

Unsere Analyse zeigte, dass die meisten Lehrbücher heute Lesetexte enthalten, die landeskundliches Wissen vermitteln. Der Lehrer ergänzt diese durch aktuelle Lesestoffe, für die sich die Lernenden interessieren. Er entnimmt diese Zeitungen und Zeitschriften oder wählt sie aus vorhandenen Ganzschriften aus. Für die Anfangs- und Mittel mit anderen Sprachtätigkeiten verbunden ist, vor allem mit dem Sprechen Schreiben. Das verstehende Hören kann durch landeskundliche Bildmaterialien anschaulicher, eindrucksvoller und interessanter gestaltet werden, z.B. durch Tonbildreihen, Tonfilme, Fernsehsendungen. Diese Mittel sind besonders geeignet für die Schaffung exakter Vorstellungen von landeskundlichen Sachverhalten; denn kein anderes Unterrichtsmittel kann den Informationsgehalt wichen, den der Tonfilm (Kino, Fernsehen) zu bieten vermag. Radio- und Fernsehkurse für die Vermittlung einer Fremdsprache beziehen in der Regel landeskundliche Situationen und Themen ein.

Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass in vielen Fällen die Entwicklung des Sprechens unter Einbeziehung landeskundlicher Themen und Situationen bereits eng mit der Entwicklung des verendenden Hörens und auch des Lesens verbunden ist, da die rezipierten Texte die Lernenden oft zu einer Wertung oder Interpretation veranlassen, in Unterricht soll bei der Entwicklung des Sprechens auf allen Stufen u. a. die sie erworben werden, persönlich bedeutsame Informationen zu landeskundlichen Sachverhalten einzuholen und diese weiterzugeben (Stellen von Fragen, Berichten, Beschreiben). Der Lehrer darf dabei keine Gelegenheit versäumen, die Lernenden über eigene Erlebnisse und Erfahrungen sprechen zu lassen (Bericht über eine Reise nach Deutschland, über Besucher aus Deutschland, über einen deutschen Film o.a.).

Weiterhin sind die Lernenden in zunehmendem Maße zu befähigen, sich an Gesprächen in möglichen Situationen des Sprachmilieus und über interessierende landeskundliche Themen zu beteiligen. Die Zielstellung der

Deutschlehrgänge enthält meist die Forderung, dass der Lernende im Laufe des Unterrichts seine Sprachbeherrschung so entwickeln soll, dass er sich in Alltagssituationen ohne Schwierigkeiten mündlich (und auch schriftlich) verständigen kann und dass dabei besondere die Anforderungen zu berücksichtigen sind, die an den Lernenden einem persönlichen Leben und in seiner beruflichen Tätigkeit herantreten können. Das beginnt im Anfängerunterricht in der Regel mit Alltagssituationen (kauf, beim Arzt, auf dem Bahnhof, in der Gaststätte, im Hotel usw.), die in vielen Fällen von den im eigenen Land gewohnten abweichen und die vom Lehrer zu erklären sind. Die Bewältigung dieser Situationen wird auf der Mittelstufe weiterentwickelt, außerdem werden Situationen der (künftigen) Berufspraxis einbezogen, die auf der Oberstufe und im Fortgeschrittenenunterricht vertieft und präzisiert werden, auch im Hinblick darauf, dass die Lernenden in Lage versetzt werden sollen, sich an einem Streitgespräch über aktuelle und fachliche Probleme zu beteiligen.

Bei der Themenwahl für Diskussionen sind unbedingt die landeskundlichen Interessen der Lernenden zu berücksichtigen. Es wird z. B. immer wieder darauf hingewiesen, dass insbesondere das Leben der Jugend in Deutschland interessiert (Berufsausbildung, Freizeitgestaltung, Familiengründung u. ?.). So kann man auf der Grundlage eines Textes über das Bildungswesen Deutschlands, der auf der Mittelstufe behandelt wird, von den Lernenden Fragen an den Lehrer oder - wenn möglich — an einen anwesenden DDR-Bürger stellen lassen. Die Lernenden interessieren sich für den Aufbau des Bildungswesens, die Unterrichtsfächer, die Prüfungen und die Zensur, den Patenbetrieb und die Patenbrigade, die Aufgaben der Pionierorganisation und der FDJ usw. Bei der Beantwortung und Erörterung der Schülerfragen wird auch der Inhalt neuer lexikalischer Erscheinungen geklärt, z.B. im Zusammenhang mit dem Wort „Pionier“: Pionierorganisation, -freundschaft, -gruppe, -arbeit, -gesetz, -auftrag, -nachmittag, -gru?e.

Auf höherer Stufe kann man bei stärkerer Berufsbezogenheit im

Zusammenhang mit der Arbeit an einem Lehrbuchtext über eine Stadt in Deutschland die Lernenden Fragen formulieren lassen, die sie beispielsweise auf einer Touristenreise nach Deutschland oder einem Gast aus Deutschland stellen wollen. Das könnten folgende Fragen sein:

- Was wird in Ihrer Stadt in den nächsten Jahren gebaut?
- Werden neue Wohnhäuser gebaut?
- Wieviele sind geplant?
- Wieviel Familien werden eine neue Wohnung bekommen?
- Wird eine neue Schule (ein neues Theater, Kino, Krankenhaus...) gebaut?
- Werden bei der Restaurierung alter Gebäude neue technische Verfahren verwendet?

Im Unterricht kann man auch von Mitschülern anhand statistischer u. a. Materialien aus Deutschland diese und ähnliche Fragen beantworten lassen. Günstiger ist es selbstverständlich, wenn den Lernenden ein sachkundiger Muttersprachler für die Beantwortung der Fragen zur Verfügung steht. Weitere Möglichkeiten für die Motivierung der Spracherlernung sind Kommunikationssituationen im Rahmen der Begründung und Vorstellung von Gästen, ihrer Betreuung (Planung/des Aufenthalts usw.) und auch der Verabschiedung.

Einige Methodiker behaupten, dass der Entwicklung des freien Sprechens auch stets Überlegungen über das eigene Land einzubeziehen sind, da gerade diese Anforderung in der Kommunikationspraxis häufig im Vordergrund steht. Entsprechende Potenzen der Lehrbücher sind mit der Vermittlung des notwendigen Wortgutes zu verbinden. Der Lernende muss beispielsweise in der Lage sein, über seine Familie, seine berufliche Tätigkeit, sein Wohnhaus, seine Heimatstadt, über deren Bedeutung, über das Leben in der Stadt, ihre Vergangenheit und Zukunft Auskunft zu geben. Er kann auch vor die Aufgabe gestellt werden, Gästen die Sehenswürdigkeiten seiner Heimatstadt zu zeigen

und ein seiner Sprachbeherrschung angemessenes Gespräch über den Aufbau von Städten, die Modernisierung alter Häuser, das Wohnungsbauprogramm und seine Erfüllung u.a. zu führen.

Den Transfer auf den persönlichen Lebensbereich, den Vergleich von Erscheinungen in Deutschland und im Heimatland können wir für die organische Verbindung wichtiger Bildungs- und Erziehungsziele nutzen. So kann man beispielsweise anhand der angeführten Themen und Situationen bestimmte Erkenntnisse und Überzeugungen vertiefen, wie folgende: Wohnungen und Stadtviertel werden in einem sozialistischen Land im Interesse der dort wohnenden Menschen erbaut (Mieten, Vergabe der Wohnungen, Rekonstruktion alter Häuser, Bau von Kinderkrippen und -gärten usw.). Durch die intensive Beschäftigung mit der Heimatstadt, durch die man einen deutschen Bürger in deutscher Sprache führt, kann dazu beigetragen werden, den Stolz auf die sozialistische Heimat und die sozialistische Gemeinschaft insgesamt zu entwickeln und zu festigen.

Die Sammlung von Materialien aller Art, die bereits oben im Zusammenhang mit dem Lesen erwähnt wurde, dient als Grundlage für Sprechübungen: Spielpläne der Theater, Gastspiele von Künstlern und Ensembles aus sozialistischen Ländern, Kinoprogramme (Woche des sowjetischen Films), Monatspläne von Kulturhäusern, Fahrpläne, Speisekarten u. a. Weiterhin können visuelle Unterrichtsmittel, die landeskundliche Gegebenheiten veranschaulichen, Impulse für die Entwicklung des freien Sprechens bieten. Wandbilder und auch andere Bildmaterialien stellen mitunter dem Schüler vertraute Sachverhalte aus dem Alltagsleben dar (Bahnhof, Gaststätte, Buchhandlung u.a.). Ihre Hauptfunktion besteht dann darin, die Schüler zu fremdsprachigen Überlegungen anzuregen. In der Regel sollten jedoch solche Bildmaterialien in das ungewohnte fremdsprachige Milieu einführen, einen lebendigen Einblick in das Leben in Deutschland gewähren und den Lernenden Neues vermitteln. Dadurch werden Anregungen für mündliche Überlegungen geboten. Gute Unterstützung für die

Entwicklung des freien Sprechens leisten z.B. Landkarten verschiedenster Art, Stadtpläne, Karten für Fluglinien, Industriestandorte, Standorte gemeinsamer Vorhaben im Rahmen des RGW, bildliche Darstellungen von Festen und Feiertagen in Deutschland, Fotos von typischen Landschaftsformen und den verschiedenen Jahreszeiten.

Bei der Auswahl von Bildmaterialien zur Entwicklung des Sprechens hat der Lehrer u. a. zu beachten, dass die Bildmaterialien nur das veranschaulichen, was der Lernende auch sprachlich bewältigen kann, da sonst die Gefahr besteht, dass er eine Vielzahl neuer Wörter einzuführen hat und dadurch das für die Stunde gestellte Ziel gefährdet wird. Aus diesem Grunde sind für niedrige Sprachstufen Zeichnungen meist günstiger als Fotos, da bei deren Gestaltung die Abstimmung auf das Sprachvermögen erfolgen kann.

Bei der Arbeit mit Bildmaterialien sollte den Schülern auch die Gelegenheit gegeben werden, über das eigene Land zu sprechen. Hierzu dienen Dia-Vorträge über das Heimatland, die Heimatstadt usw. Eine solche Arbeit stimuliert zweifellos das Erlernen der deutschen Sprache.

2.4. Landeskunde ist der Sachunterricht bei den Fremdsprachen.

Sprache wird erlernt vor landeskundlichem Hintergrund und in landeskundlich bestimmten Situationen. Der Unterricht bedient sich so weit wie möglich originaler Sprache' und Sprecher, landeskundlich relevanter Situationen und authentischer Medien.¹³ Das methodische Vorgehen sollte an der Übertragbarkeit und Anwendbarkeit der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in der fremdsprachlichen Realität orientiert sein. Medien vertreten dabei die Realsituationen.

In der Grundstufe werden normalerweise einfache Satzstrukturen mit einem

¹³Walter, Gertrud: Kompendium Didaktik: Englisch, 1981, 17

auf die kindliche Umwelt bezogenen Wortschatz ¹⁴erarbeitet. Der Unterricht erfolgt ganzheitlich, weitgehend mündlich und kommunikativ. Spielerische Formen werden bevorzugt. Wörter enthalten häufig landeskundliche Hinweise. Landeskundliche Informationen und Sprachaufnahme werden nicht getrennt.¹⁵

Abbildende und gegenständliche Medien lassen die fremde Umwelt im Unterricht erscheinen. Das erwachende Interesse der Schüler, über die durch die neue Sprache vorgestellte neue Sprecherwelt mehr zu erfahren, muss in vielen Fällen mit Hilfe der Muttersprache befriedigt werden. Der Verzicht auf Einsprachigkeit muss als ein Verfahren akzeptiert werden, mit dem kindgemäße erste Kenntnisse über die fremde Kultur vermittelt werden; Muttersprache wird zum Medium. Moderne Lehrgänge sehen neben dem Schülerbuch weitere Medien vor: Handpuppe, Audio-Cassette, Lieder-Cassette, Video-Cassette, Basteibogen, (magnetische) Wortkarten; daneben stehen die traditionellen Medien Wandbild, Hafttafel, Bildkarte und Wandtafel. Der Tageslichtprojektor sollte nur mit längeren Einzeldarstellungen eingesetzt werden, denn als Medium, das die Instruktion zentralisiert und beschleunigt, steht er dem Prinzip eines kindorientierten und stressfreien Unterrichts entgegen.

Zunehmende sprachlichen Kompetenz im weiterführenden Fremdsprachenunterricht erlaubt eine verstärkte Beschäftigung mit landeskundlichen Sachverhalten zur Vergrößerung der Kommunikationsreichweite. Im Vergleich zur Primarstufe und zum Anfangsunterricht verringert sich die Möglichkeit Realsituationen zum Ausgangspunkt und Gegenstand der sprachlichen Arbeit zu machen. Fiktive

¹⁴Vgl. dazu: Reisener, Helmut, "Darbietungs- und Übungsformen im Englischunterricht des ersten Schuljahres", in: Englisch 2/1970, S. 49f. und Doye, Peter / Lütge, Dieter, "Das Problem des optimalen Zeitpunktes für den Beginn des Englischunterrichts, I", in: Die Deutsche Schule, 6/1972, S. 377ff. Webster, Diana/Worrall, Anne: English Together, London: Longman, 1991-2. - Ashworth, Julie/Clark, John: Stepping Stones, London: Collins, 1989. - Kieweg, Werner (Hrsg.): Sing, do and play, Activities für den Anfangs- und Englischunterricht, Kopiervorlagen, München: Langenscheidt-Longman, 199A - Prochazka, Anton/Schimek, Franz: Doodie. Ismaning; Hueber 1982-3. - Fröhlich-Ward u.a.: Kooky, Berlin: Cornelsen, 1993. - Piepho, Hans-Eberhard: Pop Goes the Weasel i, Bochum; Kamp, 1993.

¹⁵Doye, Peter, "Fremdsprachenerziehung in der Grundschule", in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 4/1993, 65.

und durch Medien repräsentierte Situationen treten an ihre Stelle¹⁶. "Sprachliche Äußerungen müssen auf einen Verhaltensraum bezogen werden, der in der Linguistik als context of Situation bezeichnet wird. Dieser Kontext wird mit Hilfe der Sinne erfasst, vor allem des Gehör- und des Gesichtssinnes ... Da echte Situationen nur sehr begrenzt verfügbar sind und das Herbeiführen fiktiver Situationen nicht durchgängig möglich ist, entfällt die Hauptlast auf repräsentierte Situationen, und zwar auf visuell repräsentierte."¹⁷

Landeskundliche Inhalte erfordern Veranschaulichung; sie sollten unter Zuhilfenahme verschiedener Medien dargeboten werden, um den Lernenden den Lerngegenstand nahezubringen, unterschiedlichen Lernertypen gerecht zu werden und Motivationsanreize zu schaffen.¹⁸ Die Erschließung von Texten, Bild- und Tonmaterial, die Gegenüberstellung **mit** und Einordnung in bereits bekannte Bestände sowie die Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten sind drei Tätigkeiten, die den Unterricht unter landeskundlichem Aspekt bestimmen.

Werden Sachverhalte durch Bilder repräsentiert, so sind die notwendigen methodischen Schritte das Erkennen und Benennen der Elemente des Bildes, der Bezug der Elemente aufeinander und - falls nötig oder wünschenswert - die Wiedergabe des Atmosphärischen, besonders beim Foto.

Ein Beispiel für das landeskundlich Typische für die Einflusssphäre Englands in der Welt sind Fotos vom Cricket, einem Sport, den bei uns die wenigsten durchschauen. In derartigen Bildern steht nicht allein das Cricketspiel im Mittelpunkt, sondern bei nicht-selektiven Fotos der gesamte Rahmen, in dem sich Cricket in einem konkreten Falle abspielt: Art des Spiels, Kleidung, und

¹⁶ Müller, Richard Matthias, "Was ist situationales Teaching?", in : Praxis 3/1971, 229 ff.

¹⁷ Gutschow, Harald, "Das visuelle Element in fremdsprachlichen Unterrichtswerken", in: Praxis /1968, 163.

¹⁸ Hinz, Klaus, "Landeskunde im Englischunterricht auf der unteren Differenzierungsstufe", in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2/1989, 154-161, 155.

Ausrüstung der Spieler, die Picknickatmosphäre am Spielfeldrand, die Zuschauer usw.

Solches Anschauungsmaterial ordnet sprachlichen Mitteln Sachverhalte zu, die in der eigenen Kultur nicht vorhanden sind. Sie zeigen ähnliche oder andersartige Kulturphänomene und das Verhalten der Menschen in konkreten Situationen.

Ähnliche Stufen wie die sprachliche und sachliche Erschließung eines Bildes hat die Erschließung eines Textes. Kommunikationsfähigkeit fordert Kenntnis der Umgangssprache und Beschäftigung mit Texten aus dem fremdsprachigen Alltag. Bei Originaltexten ist die Erarbeitung der sprachlichen Funktionen mitunter schwierig.

Die methodischen Möglichkeiten für die einsprachige Erschließung des Wortschatzes sind bekanntermaßen¹⁹: mediale Repräsentation mit Realgegenständen und Abbildungen,

Erklärung durch Synonyme, Antonyme oder ähnliche Wörter, typische Kontexte, logische Operationen wie Definition, Über- Und Unterordnung oder Dreisatzerschließung.

Alle tragen Landeskunde-Potential in sich. Stellt man darüber hinaus Wörter in Wortassozigrammen zusammen, dann können sich ganze landeskundliche Felder erschließen.²⁰

Da umgangssprachliche Funktionen mitunter nicht im Lehrbuch oder in den Schullexika zu finden sind, sind umfangreichere Nachschlagewerke zu verwenden. Oft ist der Wortinhalt aus dem Kontext und der Situation zu gewinnen. Lado, Leisinger und besonders Werlich geben eine Darstellung der grundsätzlichen methodischen Möglichkeiten bei der Texterschließung über-

¹⁹Doye, Peter: Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht, Hannover: Schroedel, 1971, 34-35.

²⁰ Zum Terminus "landeskundliche Felder" vgl. Tischer, Valentina, "Lexikpräsentation auf andere Art - semantische Netze im Fremdsprachenunterricht", in: Fremdsprachenunterricht 7/1993, 400-403.

haupt.²¹ Der Lerner soll dabei lernen, folgende Elemente prozedural zu aktivieren:

Weltwissen,
Kontext,
Bedeutungsschichten des Textes,
eigene Interpretation,
Lernvorverständnis und Schlussfolgerungen.

Texterschließung unter dem Kommunikationsaspekt soll Hand in Hand gehen mit den informationsverarbeitenden Methoden. Hier kann sich der Lernende bedienen, wenn er genötigt ist, Texte ohne fremde Hilfe zu erschließen. Besonders dann, wenn der Lehrer sich dazu entschließt, den Schüler mit Medien wie Zeitung, Lehrbuchtext und Bild ohne Vorbereitung zu konfrontieren, sind Strategien wie Raten, Schließen, Folgern o.a. erforderlich. Immer mehr Lehrwerke gehen dazu über, zusätzliche Informationsquellen zur Lektion anzugeben, die den sprachlichen und inhaltlichen Sachverhalt ausführlicher darstellen. Sie ermöglichen somit eigenständige Arbeit der Lernenden.

III. Empirischer Teil. Landeskundliche Ansätze und ihre Besonderheiten.

3.1. Die Rolle der faktischen Landeskunde beim Spracherwerb.

Zu der Vermittlung von Tatsachen gehören nicht nur Informationen über Politik, Wirtschaft, Geographie usw., sondern auch die Beschreibung bestimmter kultureller Phänomene. Dazu gehört z. B. das Thema *Sitten und Bräuche*, das sich in vielen Lehrmaterialien findet und das in Ihrem Landeskundeunterricht vielleicht auch eine Rolle spielt.

²¹Lado, Robert : *Moderner Sprachunterricht*, München: Hueber, 4 1973; Leisinger, Fritz: *Elemente des neusprachlichen Unterrichts*, Stuttgart: Klett, 1966, 209 ff.

Im Rahmen der faktischen Landeskunde wird auch bei kulturellen Themen die Form der sachlichen Beschreibung gew?hlt.

Solche informativen Sachtexte erwecken den Eindruck der Objektivit?t und Allgemeing?ltigkeit („So feiern alle Deutschen Weihnachten.“).²²

Die Fragen, die sich bei genauerem ?berlegen stellen, weisen jedoch daraufhin, welche interessanten M?glichkeiten die faktische Landeskunde ungenutzt l?sst n?mlich zu versuchen, die Vielfalt der Lebensformen und Werte, den Pluralismus der Gesellschaft in Deutschland zu erfassen.

Im faktischen Landeskundeansatz werden unter *Kultur* zumeist Zeugnisse der „hohen Kultur“ verstanden. Deren Vertreter sind in der Regel m?nnlich. Im Mittelpunkt stehen hohen Leistungen geistiger und sch?pferischer T?tigkeit aus den Bereichen Musik, Literatur, Wissenschaft usw. Dieser Kulturbegriff ist also ?sthetisch-akademisch definiert.

Der faktische Landeskundeansatz sch?pft aus einer unendlichen Menge an Daten, Zahlen und Fakten jeder einzelnen Disziplin. Die Autoren von Lehrwerken bzw. die Lehrenden stehen also vor einer Vielzahl von landeskundlichen Informationen, aus denen einige wenige f?r den Unterricht ausgew?hlt werden m?ssen.

Ist Ihnen die Auswahl leicht gefallen? Uns f?llt sie schwer, weil es in dieser Landeskundekonzeption kein eindeutiges Kriterium daf?r gibt, was wichtiger als anderes ist. Lebensdaten und Werke von Annette von Droste-H?lshoff sind f?r die deutschsprachige Literatur ebenso bedeutend wie diejenigen von Eduard M?rike. Und ob man geographische Kenntnisse h?her sch?tzt als literaturgeschichtliche, h?ngt von den individuellen Interessen ab.

In anderen Worten: Die Lehrbuchautoren w?hlten fr?her aus verschiedenen Bereichen willk?rlich Ausschnitte aus. Das Kriterium f?r ihre Auswahl war letztlich ihre pers?nliche Vorliebe. Erst zu Beginn der 1970er-Jahre wurden u. a. Themen

²²BARKOWSKI, Hans u. a. (1980): *Handbuch f?r den Deutschunterricht mit ausl?ndischen Arbeitern*. K?nigstein/Ts: Scriptor.

festgelegt, an denen sich Lehrbuchautoren orientierten - in einer Zusammenarbeit von verschiedenen Institutionen: einerseits Goethe-Institut und Deutscher Volkshochschul-Verband für *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (1977) und andererseits die Universität Freiburg/Schweiz für die *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (1980).

In den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts lautete das übergeordnete pädagogische Lernziel für den Fremdsprachenunterricht, zur Verständigung zwischen den Völkern durch das Vermitteln der Sprache beizutragen. Sprache wurde verstanden als zusammenhängendes System von Strukturen. Wichtigstes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts war die Kenntnis des Sprachsystems, möglichst in seiner Gesamtheit. Man orientierte sich dabei am klassischen Lateinunterricht. In der Pädagogik dominierte zu dieser Zeit ein Bildungsbegriff, der insbesondere auf den geistig-moralischen Reifeprozess der Lernenden ausgerichtet war. Hierzu leisteten in erster Linie die Zeugnisse der „hohen“ Kultur einen wichtigen Beitrag. Das galt auch für den Fremdsprachenunterricht.²³

Wie Sie an den Beispielen gesehen haben, wurden auch später noch landeskundliche Inhalte aus anderen Bereichen (z. B. Politik, Wirtschaft usw.) entweder zusätzlich eigenen, separaten Lektionsabschnitten dargeboten oder als „Aufhänger“ für die gerade im Mittelpunkt stehenden grammatischen Phänomene benutzt. Auch die eingesetzten Bildelemente blieben auf eine rein illustrierende Funktion beschränkt.

Der Bezug zur Gesellschaft und zur Praxis, zum Beispiel zu einer späteren beruflichen Tätigkeit oder - auf den Fremdsprachenunterricht bezogen - auf die tatsächliche Verwendung und Anwendung der fremden Sprache, blieb weitgehend ausgeklammert.

Faktische Landeskunde nimmt eine nachgeordnete oder begleitende Rolle

²³BEHAL-THOMSEN, Heinke u. a. (1993): *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin/ München: Langenscheidt.

im Fremdsprachenunterricht ein: Sie ist additiv, zusätzlich und nicht in den Sprachunterricht integriert.

Viele Lehrmaterialien werden völlig unabhängig von einem Lehrwerk produziert. In vielen Ländern und Institutionen (besonders Universitäten) findet faktisch orientierter Landeskundeunterricht im Rahmen besonderer Unterrichtseinheiten bzw. in einem eigenen Unterrichtsfach statt.

Die Lernenden sollen systematisch Kenntnisse über die Kultur und Gesellschaft der Zielsprache in Form von Fakten, Daten, Zahlen erwerben („Information“). Dahinter steht der (tatsächlich aber nie zu erfüllende) enzyklopädische Anspruch, diese Kultur in ihrer Gesamtheit zu erfassen.

Die Themen werden von den Bezugswissenschaften abgeleitet (Geschichte, Soziologie, Politikwissenschaft, Literaturwissenschaft usw.).

Kultur gilt in diesem faktischen Ansatz von Landeskunde in einem traditionellen Sinne und meint vor allem Zeugnisse der „hohen Kultur“.

Das landeskundliche Wissen wird meist in Form von Sachtexten, in Tabellen, Statistiken, Schaubildern u. ä. präsentiert. Zeichnungen und Bilder haben eine illustrierende Funktion; Fotos sollen Objekte originalgetreu abbilden und repräsentativ für die deutschsprachigen Länder sein.

3.2. Kommunikative Landeskunde und ihre Rolle bei der Entwicklung der Sprachfertigkeit.

In den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts bewirkte eine Reihe von gesellschaftlichen Veränderungen und wissenschaftlichen Neuerungen auch eine Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik.

Beispielsweise nahm der Bedarf der Wirtschaft an fremdsprachlich qualifizierten Arbeitskräften schon seit längerem kontinuierlich zu, und diese Entwicklung setzt sich bis heute fort. Das bedeutete auch, dass sich der Personenkreis, der Fremdsprachen lernte, und die Bedürfnisse und Interessen, die

dieser Personenkreis am Sprachenlernen hat, veränderten. In Deutschland kam es zur so genannten Bildungsreform, die weiten Kreisen der Bevölkerung den bisher verschlossenen Zugang zu höherer Bildung und damit auch zum schulischen Fremdsprachenlernen eröffnete.²⁴

Es veränderte sich aber auch die Auffassung von Sprache. In der Linguistik betrachtete man sie nun nicht mehr in erster Linie als System, sondern als ein Medium, mit dem man Dinge ausdrücken und mitteilen kann, mit dessen Hilfe man *kommunizieren* kann.

Stellen wir uns einmal unsere beiden oben beschriebenen Personen in einem Restaurant in Deutschland vor. Dort möchten wir der Kellnerin mitteilen,

- dass ich einen Kaffee trinken will,
- dass auf dem Tisch kein Zucker steht, und schließlich,
- dass ich bezahlen möchte.

Wollen die beiden ihre Mitteilungsabsicht - die Sprechintention - (in unserem Beispiel *einen Kaffee bestellen*) sprachlich realisieren, so ist klar, dass sie für diese Absicht sprachliche Mittel - man spricht von *Redemitteln* - brauchen, also etwa „Ich hätte gerne eine Tasse Kaffee“ oder „Bringen Sie mir bitte eine Tasse Kaffee“. Die Fähigkeit, in solchen Situationen des Alltags kommunizieren zu können, wird das neue globale Lernziel in der Fremdsprachendidaktik. Wie dieses Ziel in Lehrmaterialien umgesetzt wurde (und wird), worin sich diese Umsetzung gegenüber dem faktischen Landeskundeansatz unterscheidet und vor allem, was sich daraus für das Verständnis von Landeskunde ergibt, untersuchen wir in diesem Kapitel.

Die neue **kommunikative Perspektive** hat zwei Auswirkungen:

1. Ausgangspunkt ist die Auffassung, dass Lernende selbst wissen, **was** sie sagen wollen; lernen wollen sie, **wie** sie das **auf Deutsch** ausdrücken können.

²⁴BUBNER, Friedrich (1991): *Transparente Landeskunde*. Bonn: InterNationes.

2. Die Vermittlung landeskundlichen Wissens und Verhaltens berücksichtigt, dass die Lernenden über bestimmte Handlungsabläufe bereits Erfahrungen mitbringen (Alltags- und Weltwissen).

Bezogen auf unsere beiden Beispiele bedeutet das:

➤ Die Tatsache, dass man z. B. bei einem Telegramm Absender und Empfänger angeben muss, dürfte den Lernenden ebenso bekannt sein wie die Tatsache, dass verschiedene Postsendungen unterschiedliches Porto verlangen.

➤ Es muss daher nicht über diese Tatsache informiert werden, sondern es müssen dafür Redemittel angeboten werden, wie man Informationen auf Deutsch ausdrückt. Konkret: Der Postkunde sagt nicht, dass er drei Briefe in drei verschiedene Länder verschicken möchte, sondern er fragt direkt, was ein Brief in ein bestimmtes Land kostet.

Die Ansätze für den neuen kommunikativen Ansatz gehen auf die Pragmalinguistik und die Sprechakttheorie der beiden US-amerikanischen Linguisten Austin und Searl in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts zurück: Das Interesse an Sprache verlagerte sich von der präzisen Beschreibung formaler Eigenschaften auf pragmatische Ziele, d. h., wie Menschen miteinander kommunizieren.²⁵ Die Fähigkeit, sich in bestimmten Situationen mitteilen zu können, führte zu einer Auffassung von Sprache als menschlichem **Handeln**. Damit bedeutet Kommunikation, mit Sprache etwas miteinander zu **tun**, im Fremdsprachenbereich also, wie Sie sich im Zielsprachenland verständigen und zurechtfinden können.

Was machen Menschen mit der Sprache, wenn sie sie dazu benutzen, sich untereinander zu verständigen? Bei dieser Fragestellung geht es vor allem um die Analyse des Sprechaktes, d. h. um die Beschreibung der Sprechintentionen, der Redemittel und der Wirkungen des Gesagten.

Diese Orientierung auf Kommunikation bedeutet aber auch, dass das Umfeld

²⁵EISMANN, Volker u. a. (1995): *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Lehrerhandreichungen 1. Berlin/München: Langenscheidt.

sprachlicher ?u?erungen wichtig wird: der Kontext, die Situation, die beteiligten Sprecher (die Rollen), au?ersprachliche und parasprachliche Mittel wie Mimik, Gestik, Tonfall, Lautst?rke usw. Kommunikation umfasst also alle Komponenten des sprachlichen Handelns.

Dies f?hrt auch zu einer Ver?nderung bei der Auswahl landeskundlicher Themen. Da Landeskunde jetzt das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Ph?nomene unterst?tzen soll, verlieren die bisherigen Bezugswissenschaften wie Politik, Geschichte, Soziologie usw. ihre zentrale Bedeutung. Daf?r liefert die Alltagskultur den Bezug (das Referenzwissen) f?r die angemessene Verwendung der Sprache

Der Begriff der *kommunikativen Kompetenz* wurde in der Sozialphilosophie gepr?und ist insbesondere mit den Namen Niklas Luhmann und J?rgen Habermas verkn?piHans-Eberhard Piepho ?bertr?gt die Theorie von Habermas auf die Fremdspracheididaktik . *Kommunikative Kompetenz* wird nun beschrieben als eirF?higkeit, die sich erlernen l?sst und u. a. in die vier Fertigkeiten H?ren, SprecheiLesen und Schreiben untergliedert ist.

Diese neue Betrachtung des Sprachlernprozesses hat Konsequenzen:

- Sprachliche ?u?erungen werden nach *kommunikativen Funktionen* dargestellt und nicht mehr nach formal-grammatischen Kategorien: *Einen Wunsch ?u?ern* ist eine kommunikative Funktion, die durch unterschiedliche Redemittel realisiert werden kann - etwa durch *Ich m?chte gern ...*, aber auch durch den Konjunktiv II *Ich h?tte gern...*
- Die Progression orientiert sich an Kommunikationsfunktionen und nicht an Grammatik: Deshalb kann die ?u?erung *Ich h?tte gern ...* auch schon gelernt werden, wenn der Konjunktiv II noch nicht Lernstoff war.
- Die grammatische Korrektheit verliert an Bedeutung: In der Phase der freien ?u?erung z. B. kommt es mehr auf die inhaltliche Aussage des Lernenden als auf die grammatische Korrektheit der ?u?erung an.
- Die kommunikative Angemessenheit wird wichtig: Lernende sollen nicht nur korrekt sprechen, sondern wissen, welche Sprachebene angemessen ist. Die ?u?e-

rung *Vielen Dank* ist einem Freund gegenüber angemessener als etwa *Ich bin dir sehr verbunden*.

- Die Muttersprache wird zur Erklärung zugelassen.
- Das Wissen über Sprache erhält einen hohen Stellenwert.

Diese Faktoren sind unter dem Begriff *kommunikative Wende* bekannt geworden. Im Fremdsprachenunterricht steht sie im Zusammenhang mit einem entscheidenden Wendepunkt in der Didaktik in Deutschland: Bis dahin dominierten humanistische Bildungsansprüche, die dazu geführt hatten, dass auch der Fremdsprachenunterricht als ein Mittel betrachtet wurde, mit dem Geist und Persönlichkeit der Lernenden geformt werden konnten.²⁶

In der Lernzieldiskussion seit Mitte der 1960er-Jahre weichen nun diese Ansprüche zunehmend pragmatischen Lernzielen. Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts werden nicht mehr an vergangenen Bildungsidealen ausgerichtet, sondern orientieren sich an den aktuellen Erfordernissen. Gerade im Fremdsprachenunterricht gelten seit der Bildungsreform als übergeordnete Lernziele *Kommunikationsfähigkeit* bzw. *kommunikative Kompetenz* und *Emanzipation*. Der Erwerb von Kommunikationsfähigkeit wird als Teil eines Prozesses der Persönlichkeitsbildung betrachtet; er umfasst neben der individuellen Sprachkompetenz auch die Fähigkeit zur sozialen Interaktion. Die bis dahin geltende Isolierung von sprachlichem wie auch landeskundlichem Lernen soll dadurch aufgehoben werden.

Also, Landeskunde im kommunikativen Ansatz ist gleichermaßen informations- und handlungsbezogen konzipiert.

➤ Landeskunde orientiert sich an dem übergeordneten Ziel der *kommunikativen Kompetenz*. Das Gelingen sprachlicher Handlungen soll ebenso

²⁶GOETHE-INSTITUT (Hrsg.) (1997): *Interkulturelles Lernen durch Erlebte Landeskunde. Ein Handbuch für Fortbildungsseminare mit Deutschlehrern aus mehreren Ländern*. Gefördert als ein Europäisches Kooperationsprojekt durch LINGUA/SOKRATES Brüssel - Kommission der EU (1993 - 1996).

gefordert werden wie das Verstehen alltagskultureller Phänomene.

➤ Dies führte konsequenterweise auch zu einer veränderten Auswahl landeskundlicher Inhalte: Diese orientieren sich an den Interessen und Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden - also an den Situationen der fremden Alltagskultur, mit denen die Lernenden wahrscheinlich in Kontakt kommen werden. Die Kenntnis der Alltagskultur der Zielsprache dient als Referenzwissen, um sich in der Alltagskultur sprachlich angemessen verhalten zu können.

➤ Landeskunde wird damit ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenlernens, und streng genommen können wir von nun an eigentlich auch nicht von einem *Landeskundeansatz* sprechen; vielmehr geht es um die Rolle der Landeskunde innerhalb einer kommunikativen Didaktik.

3.3. Interkulturelle Landeskunde und ihre Rolle bei der Beherrschung einer fremden Sprache.

Im Alltag bereitet uns dies keine Schwierigkeiten, weil wir gelernt haben, unsere Sinneseindrücke so zu verarbeiten, dass sie zu unserer Umgebung „passen“. Wir nehmen im Gegenteil etwas in gewisser Weise sogar einfacher und schneller wahr, wenn wir normalerweise nicht jedes Detail überprüfen müssen und zumeist auch darüber hinwegsehen können, dass wir vielleicht nur einen Ausschnitt der Welt im Blick haben und vieles - z. B. durch ein Fahrplanschild - verdeckt wird.

Dass menschliche Wahrnehmung dennoch Wirklichkeit nicht einfach nur abbildet, ist für Naturwissenschaftler eine schon lange gewonnene Einsicht. Auch dass hochkomplexe Vorgänge wie Sinneseindrücke nicht nur einfach „neutral“ wiedergegeben werden, lässt sich ganz einfach „vor Augen“ führen, z. B. anhand von Phänomenen optischer Täuschung.²⁷

²⁷HOG, Martin u. a. (1984a): *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene*. Stuttgart: Klett International.

Wahrnehmen heißt also immer auch aktiv *konstruieren*.

Im Zentrum kommunikativer Fremdsprachendidaktik steht das kontext- und situationsgerechte Verstehen und Handeln in Kommunikationssituationen im Alltag der Zielsprache. Wenn Wahrnehmung aber von unseren unterschiedlichen kulturellen und individuellen Erfahrungen geprägt wird, kann es passieren, dass wir Situationen, denen wir in einem anderen ausgesetzt sind, anders interpretieren und verstehen, als sie möglicherweise gemeint sind. Uns sind solche Missverständnisse mit Menschen aus unserem eigenen Umfeld gut bekannt.

In interkulturellen Situationen - und darum handelt es sich immer beim Fremdsprachenunterricht und ganz besonders natürlich in der direkten Begegnung mit einer anderen Kultur - treten solche Schwierigkeiten in der Kommunikation noch häufiger auf.

Einer der wichtigsten Träger dieses Orientierungssystems ist die Sprache. Die Inhalte von Wörtern und Begriffen sind kulturspezifisch geprägt und reflektieren die Lebenspraxis einer Gesellschaft. Wir wollen dem bei der kleinsten sprachlichen Einheit, dem Wort, nachgehen. *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* gibt z. B. als Erklärung für *Haus* schlicht an: *ein Gebäude, in dem Menschen wohnen*. Eine solche Worterklärung bezeichnen Linguisten als denotativ, d. h., die Erklärung bezeichnet nur den Gegenstand ohne dessen emotionale oder kulturelle Nebenbedeutungen. Für uns alle haben Wörter aber auch einen subjektiven und kulturellen Inhalt, der über diese konkrete, denotative Bedeutung hinausgeht.

Im Englischen gibt es den Begriff *mindmap*, den man etwa so übersetzen könnte: eine Karte der Informationen und Vorstellungen, die man in seinem eigenen Kopf entwickelt, also eine Karte der subjektiven Bedeutungen von Wörtern oder Begriffen.²⁸

²⁸KRUMM, Hans-Jürgen (1998): *Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, H. 5/Okttober 1998, S. 523 - 544.

Wir haben festgestellt, dass Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung anderskultureller Phänomene und Situationen sich unwillkürlich auf der Basis von Erfahrungen, die im eigenen kulturellen Rahmen gemacht wurden, vollziehen. Obwohl sich diese Maßstäbe nicht ohne weiteres auf eine andere Realität übertragen lassen, werden sie - zumeist unbewusst - auf sie angewandt.

Der pragmatisch-funktionale Ansatz erfährt damit also eine Erweiterung: Während anfänglich Modelle für die Alltagskommunikation im Mittelpunkt standen, macht der interkulturelle Ansatz deutlich, dass Fremdsprachenlernen immer auch die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur bedeutet und dass das Erlernen von Redemitteln und sprachlichen Formen für modellhafte Alltagssituationen nicht automatisch auch zu einem Verständnis für die andere Kultur führt. Das Lernziel des kommunikativen Ansatzes wird damit erweitert, die Lernenden sollen kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen erwerben.

Eine wichtige Rolle spielt dabei die Schulung der Fähigkeit der Lernenden zum Kulturvergleich. Sie sollen dafür sensibilisiert werden, zunächst unverständliche Erlernungen und Ereignisse in anderen Kulturen nicht vorschnell auf dem Hintergrund der eigenen kulturellen Normen zu *bewerten*. Vergleichen im interkulturellen Sinn bedeutet das *Erkennen* und Herausarbeiten von Unterschieden, nicht das Beurteilen nach den Kriterien „besser“ oder „schlechter“. Als weitere Lernziele kommen Fremdverstehen und Orientierungsfähigkeit in der fremden Kultur hinzu.

Die Veränderungen in der Fremdsprachendidaktik hin zum interkulturellen Ansatz sind einerseits aus der Praxis erwachsen; gleichzeitig hat auch ein immer deutlicher und stärker werdender gesellschaftlicher Bedarf (besonders im Wirtschaftsbereich) zu einem Fremdsprachenunterricht beigetragen, der zur Kommunikationsfähigkeit in interkulturellen Situationen befähigt und zur interkulturellen Verständigung beiträgt. Ansatzes wird damit erweitert, die Lernenden sollen kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen erwerben.

Unabhängig von sprachlichen Verwendungsbereichen und konkreten Fremdsprachen- Vermittlungskonzepten wird ‚Kommunikationsfähigkeit‘ als übergreifendes, insbesondere auch interkulturell zu interpretierendes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts verstanden.

Mit einer solchen Ausrichtung ist nicht vereinbar, wenn Sprache im systemlinguistischen Sinne auf die Bereiche ‚Lautung/Schreibung‘, ‚Morphologie‘, ‚Syntax‘ und ‚Lexik‘ reduziert wird. Grammatik, die um der Grammatik willen betrieben wird, ist wenig dienlich. ‚Pragmatik‘, einschließlich der nonverbalen und paralinguistischen Aspekte ihrer jeweiligen Kulturspezifika, sowie ‚Interkulturalität‘ sind übergeordnete und notwendige Dimensionen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, weil er systematisch das Ziel verfolgt, bei seinen Lernenden einerseits Sprechhandlungssicherheit und andererseits interkulturelle Sensibilität auszubilden, so dass hierdurch erfolgreiche Kommunikation möglich wird.

Das Lernen einer Fremdsprache ist immer auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sollten wesentliche Bestandteile jeder Form von Fremdsprachenunterricht sein. Nur auf diesem Wege gelingt es, dass Fremdsprachenunterricht Klischeebildungen aufbrechen bzw. abbauen, vorhandene Vorurteile relativieren und zu einem toleranten Miteinander beitragen kann.

Das bewusste In-Beziehung-Setzen zu Situationen der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität kann auch dabei helfen, das bloße Kontrastieren bzw. die ausschließliche Betonung des Unterschiedlichen zu überwinden. Eine solche Konzeption eröffnet zugleich Möglichkeiten, durch die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen die eigene Sprache und Kultur in ihrer Spezifik bewusster wahrzunehmen. ‚Kultur‘ wird dabei nicht eingeeengt auf nationale Charakteristiken, sondern als Gesamtheit von Praktiken menschlicher Gruppen verstanden, die sich von anderen jeweils charakteristisch unterscheiden.

3.4. Landeskunde und Literatur im Fremdsprachenunterricht.

Wir haben festgestellt, dass der Lerner gleichzeitig mit dem sprachlichen Wissen und Können kulturspezifisches Wissen über die Inhalte aufnehmen soll, die im Zusammenhang mit dem sprachlichen Wissen stehen. Dabei geht man davon aus, dass fremdkulturelle Sprachinhalte immer von denen der muttersprachlichen 'äquivalente' verschieden sind und deshalb mit dem Sprachausblick, mit dem zusammen sie eine Einheit bilden, gelernt werden müssen. Aufgrund ihrer spezifischen gesellschaftlichen und geschichtlichen Basis, aus der sich ein zusammenhängendes Netz sozialer Bedeutungen entwickelt hat, haben sowohl konkrete Begriffe - etwa *Wohnung*, *Abendessen* - wie abstrakte - z.B. *Freundlichkeit* oder *Freiheit* — in jeder Kultur eine jeweils spezifische soziale Ausprägung, die der Lerner sich erarbeiten und für die er offen sein muss, wenn er die andere Kultur und ihre Menschen verstehen will.

Dabei ist für den Lerner der ständige Vergleich mit den entsprechenden Gegebenheiten der eigenen Kultur, eine bewusste Beschäftigung damit und die Reflexion der eigenen, unbewusst erworbenen Vorstellungen notwendig. Der Lerner muss also einen Prozess der ständigen Auseinandersetzung mit der Entstehung und sprachlichen Ausprägung von Aspekten der fremden Kultur durchlaufen und gleichzeitig einen ähnlichen Prozess der Bewusstwerdung des von ihm meist unbewusst als gegeben angenommenen 'Soseins' der eigenen Kultur und Sprache. "Das andere und das Eigene mit anderen Augen betrachten können - ist das Globalziel der Methode" CHog et al. 1984:10>.

Sichtwechsel ist eines der Lehrwerke, die sich dem interkulturellen Konzept verschrieben haben. *Sichtwechsel* spricht drei Schwerpunkte an:

1. die Wahrnehmungshaltung: Wahrnehmung ist aktive Interpretation der wahrnehmen- (den Person, die aufgrund ihrer Vorerfahrung die Dinge individuell aufnimmt und interpretiert (dadurch kann es auch innerhalb derselben Kultur zu Kommunikationsstörungen kommen); gleichzeitig ist sie

kulturspezifisch geprägt, was zu unterschiedlichen und sogar gegensätzlichen Interpretationen im interkulturellen Kontakt führen kann;

2. die Bedeutungsentwicklung: Die Begriffe haben sich - in der Fremdsprache und in der Muttersprache — historisch entwickelt und existieren zum anderen nicht isoliert, sondern stehen in einem Beziehungsgeflecht mit anderen Begriffen, mit denen zusammen sie ein System bilden. Der Lerner muss also das neue Begriffssystem lernen, wenn er die einzelnen Begriffe richtig interpretieren will.

3. Die Kommunikationsanalyse: Zur Realisierung einer Kommunikationsabsicht gibt es viele sprachliche Möglichkeiten; umgekehrt dient eine sprachliche Möglichkeit der Realisierung verschiedener Kommunikationsabsichten. Die Lerner benötigen deshalb Strategien der Bedeutungserschließung, um die verschiedenen Indikatoren zu erkennen. Sie müssen weiterhin die sozialen Beziehungen zwischen Gesprächspartnern, die an konventionalisierten sprachlichen und außersprachlichen Mitteln zu erkennen sind sowie Mittel der sprachlichen Manipulation durchschauen lernen wie auch die Wirkungen von Klischees und Routinen auf die Kommunikation und die Beziehungen zwischen Stereotypen und Denken. Darüber hinaus sollen sie Strategien für faires und situationsangemessenes Argumentieren erkennen und erwerben.

Um diese Lernziele zu erreichen, setzt *Sichtwechsel* auch literarische Texte ein. So sollen die Lerner anhand von Heinrich Bölls *Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral* über Sinn sowie kultur- und gesellschaftsspezifische Bedeutung des Begriffs Arbeit nachdenken anhand der *Rede an die deutschen Leser und ihre Schriftsteller* von Peter Schneider, der wahrnimmt, was er nicht sieht, darüber, dass solche Wahrnehmungen nur jemand machen kann, 'dessen eingefahrene Wahrnehmungsraster/Gewohnheiten durch einschneidende Erlebnisse (Konfrontation mit einer fremden Kultur ...) ... Brüche erlitten haben und fragwürdig geworden sind' ; oder am Beispiel von E. Helms *Rassismus* sollen sie

eine bestimmte Argumentationsstrategie und die dahinter verborgene Denkweise entschlüsseln.

Literarische Texte sollen also in dem Lehrwerk einen Dialog zwischen den beiden Kulturen des lesenden Lernalers und des Texts herstellen.

Es ergab sich aus dem kommunikativ-pragmatischen Ansatz (ab 1990). Die Lernaler sollen die Haltungen ausbilden, die für den *Akt des Lesens* bzw. *Hörens* notwendig sind. Sie sollen

- Vermutungen aufstellen, diskutieren und später überprüfen,
- Bedeutungen erschließen und mit anderen aushandeln,
- Zusammenhänge herstellen und benennen,
- Aussagen hinterfragen, Äußerungen deuten,
- Handlungen, Verhalten, Ereignisse kommentieren und beurteilen,
- im Austausch mit anderen immer wieder aufs neue erfahren, dass gleiche Gegebenheiten zu abweichenden Reaktionen, Meinungen und Urteilen führen,
- die Offenheit des Textes mit eigenen Kenntnissen, Vorstellungen, Bildern und Emotionen füllen,
- Verstehen erarbeiten und mit Fragen, die offen bleiben, umgehen und 'leben' können" ²⁹.

Geduld im Umgang mit einem literarischen Text lernen, erkennen, dass man nicht erwarten kann, einen literarischen Text mit seinen *Unbestimmtheitsstellen*, zumal einen fremdsprachigen, sofort zu verstehen und dass es nicht *nur eine* Bedeutung gibt. Sie sollen erkennen, dass die Unbestimmtheitsstellen zum Dialog mit dem Text und mit anderen Lesern einladen, um gemeinsam einen Sinn auszuhandeln. Schließlich sollen die Lernaler Erschließungsstrategien und Deutungstechniken erwerben.

Dieses Konzept versucht das Lehrwerk *Die Suche* (Eismann et al. 1993) umzusetzen. Die Lektionstexte wurden von H.M. Enzensberger speziell für das

²⁹Eismann et al. 1995 (b): 10

Lehrwerk verfasst. So wie die beiden dort vorkommenden Agenten nach der sch?nen Zaza suchen, so sollen die Lerner als Leser Sinn suchen, wozu sie von der ersten Lektion an zum Raten, Kombinieren. Fragen, also zum Suchen angehalten werden.

Um einen Text zu verstehen, muss der Leser einen Wirklichkeitszusammenhang herstellen aus den Informationen des Textes, der Perspektive, aus der das Geschehen dargestellt wird (der Erz?hlperspektive) und der Absicht, der Intention des Autors. Dabei entstehen mehrere Zusammenh?nge: ein inhaltlich-thematischer, ein weiterer durch die Perspektive des Autors und ein dritter durch den Bezug zum Leser. Zur Herstellung der Zusammenh?nge ben?tigt der Leser sein Wissen ?ber die Sprache und ihre Konventionen, ?ber Texte und ihren Aufbau, ?ber Gattungen, literarische Stilmittel und Strategien sowie ?ber die Welt, d.h. er ben?tigt ein Hintergrund- und Kontextwissen sowie Deutungstechniken. Die letzteren lassen ihn Signale des Textes erkennen, um Hypothesen bilden und zugrunde liegende Schemata ableiten zu k?nnen. Ohne dieses Wissen k?nnen Verstehensprobleme und -Verzerrungen auftreten. Diese Situation kann aufgrund zeitlicher Distanz oder ungen?genden Wissens beim muttersprachigen Leser auftreten, ist aber in besonderem Ma?e f?r den fremdsprachigen Leser gegeben, einmal aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten, besonders jedoch, wenn dieser wegen seiner kulturellen Distanz, nicht ?ber die n?tigen Schemata und Begriffe verf?gt und mit falschen Erwartungen an einen Text herangeht und somit die Signale des Textes nicht erkennt .

F?r den Fremdsprachenunterricht l?sst sich der Rezeptions?sthetische Ansatz mit seiner Entdeckung des Lesers in dessen jeweiliger Besonderheit also verl?ngern auf den ausl?ndischen Leser mit seiner besonderen fremdkulturellen Leserposition. Man stellt sich die Frage, welche Rolle die fremde Sprache und Kultur beim Akt des literarischen Lesens spielen, da ja jeder fremdsprachige Leser die Offenheit des literarischen Textes vor dem Hintergrund seiner eigenkulturellen Erfahrungen deutet, wohl oft auch so, wie es vom Autor nicht

vorgesehen und nicht intendiert war. Diese Gegebenheiten stellen eine gute Voraussetzung für die Verbindung der kommunikativen Methode mit rezeptionsdidaktischen Überlegungen dar. Die unterschiedlichen Deutungen der jeweiligen fremden Leser/Lerner bieten vielfältige, echte Sprechansätze, in denen die Lerner etwas Eigenes ausdrücken und erfahren können, was andere denken und empfinden

Anhand der Fachliteratur als Konsequenz für den Literaturunterricht können wir folgendes festhalten:

- die Beschäftigung mit Literatur soll die Aktivität, Spontaneität und Intentionalität des einzelnen Lernalters fördern;
- die Vorstellung von einer allgemein verbindlichen Interpretation eines literarischen Textes wird abgelehnt. Es gibt so viele mögliche Interpretationen, wie es Leser/ Lerner gibt:
- die Lerner steilen — ausgehend von ihren Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen und unter Bewusstmachung dieser Bedürfnisse — dem Text *ihre* Fragen und erkennen das *für sie* bedeutsame Sinnpotential eines Textes.

Zusammenfassung

Also, landeskundliches Wissen über den Geltungsbereich der Zielsprache ist ein wesentlicher inhaltlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Wir haben es festgestellt, dass die Landeskunde im Unterricht folgende Aufgaben hat:

1. Kenntnisse vermitteln, das bedeutet Landeskunde muss Voraussetzung für den

Gebrauch der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel dienen.

2. einen Beitrag zur politisch-ideologischen Erziehung des Lernenden zu leisten.
3. die Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache zu verstärken.

Zukünftige Deutschlehrer, Dolmetscher und Übersetzer haben Landeskunde als selbständiges Fach in ihrem Studienprogramm (explizite Landeskunde). Aber auch schon in Alltagssituationen ist eine landeskundliche Komponente enthalten. So muss man z.B. lernen, welche Anredeformen man verwenden kann, welche Höflichkeitsfloskeln es gibt, wie man sich am Telefon meldet, was man sagt, wenn man eine Fahrkarte kaufen möchte (implizite Landeskunde).

Neben sprachlichem Wissen benötigt man aber auch das Wissen darüber, welches außersprachliche Verhalten angemessen ist (begrüßt man sich mit Händeschütteln oder mit Kuss, oder einfach mit Kopfnicken, oder wie?). man muss wissen, wann eine Einladung ernst gemeint ist und ob man pünktlich oder lieber etwas später kommen sollte; man muss die soziale Stellung des Gesprächspartners richtig einschätzen können; man muss Gestik und Mimik verstehen können (bedeutet Kopfschütteln ja oder nein, oder was bedeutet es?).

Neben sprachlichen und außersprachlichen Wissen benötigen die Lerner aber auch Sachwissen, wenn sie mit Erfolg kommunizieren wollen..

Zum Sachwissen gehören auch Informationen darüber, wie man in spezifischen Kommunikationssituationen angemessen reagiert und welche sprachlichen Mittel man verwenden kann, z.B.

- in Bezug auf die Absicht des Sprechers,
- in Bezug auf den Kommunikationspartner,
- in Bezug auf den Kommunikationsgegenstand.

In bestimmten Kommunikationssituationen müssen ganz bestimmte sprachliche Mittel verwendet werden. (Besonders ausgeprägt ist das in der Sprachverwendung vor Gericht, im diplomatischen Verkehr, in einigen wissenschaftlichen Disziplinen.)

Jetzt betrachten wir die landeskundlichen Ansätze (faktischer,

kommunikativer und interkultureller Landeskundeansatz). Zur Verdeutlichung der landeskundlichen Ansätze bringen wir Beispiele, wo zuerst faktischer Ansatz dargestellt ist.

Z.B. Text 1.

Den Rhein entlang.

Der Rhein kommt aus der Schweiz. Er fließt durch den Bodensee und dann von Basel nach Norden. Zur Schweiz und zu Frankreich bildet er die Grenze. Er fließt an Straßburg, Mainz, Bonn, Köln und Düsseldorf vorbei und durch Holland zur Nordsee.

Bei Mannheim fließt der Neckar in den Rhein, bei Wiesbaden der Main, bei Koblenz die Mosel und bei Duisburg die Ruhr. Die Landschaft und der Wein sind für die Touristen interessant. Für Europas Wirtschaft ist der Rhein als Verkehrsader von Bedeutung. Und für Millionen Menschen kommt das Trinkwasser aus dem Rhein. Leider ist der Rhein durch die Industrie sehr verschmutzt.

Text 2.

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein Autoland.

Die Bundesrepublik produziert, exportiert und importiert viele Waren. Der Verkehr verbindet Norden und Süden, Osten und Westen. Lastkraftwagen transportieren die Produkte nach Nord-, Ost-, Süd- und Westeuropa und bringen die Importe in die Bundesrepublik. Im Sommer fahren Millionen Urlauber von Holland, Belgien und Skandinavien durch die Bundesrepublik nach Österreich, Italien, Jugoslawien und Griechenland. Und vor allem: jeder vierte Bundesdeutsche hat ein Auto, und jeder siebte lebt vom Auto.

In unseren Beispielen steht die Vermittlung von „Informationen“ im Mittelpunkt. Wir haben in diesen Beispielen den faktischen Landeskundeansatz gezeigt: Fakten, Zahlen, Datenmaterial zur politischen Struktur, Geographie oder Wirtschaft.

Wir haben festgestellt, dass zu der Vermittlung von Tatsachen gehören nicht nur Informationen über Politik, Wirtschaft, Geographie, sondern auch das Thema

Sitten und Bräuche:

Text 3.

Deutsche Feste.

Das große Fest in Deutschland ist Weihnachten. Man feiert es, wie in fast allen europäischen Ländern, am 25. Und 26 Dezember. Aber schon der 24. Dezember, der Heiligen Abend, ist ein halber Feiertag. Die Geschäfte sind nur bis mittags geöffnet, und am Abend dieses Tages versammelt sich die Familie unter dem Weihnachtsbaum. Feierliche Gottesdienste finden schon am späten Nachmittag oder um Mitternacht statt. Am Heiligabend sind Kinos, Cafés und Tanzlokale geschlossen, denn alle verbringen den Abend mit Verwandten und Freunden. Man macht seinen Angehörigen Geschenke, besonders viele Geschenke bekommen natürlich die Kinder, die schon wochenlang ungeduldig auf Weihnachten gewartet haben.

Es handelt sich in diesen oben gegebenen Beispielen um objektivierte Fakten. Daraus ergibt sich, dass der faktische Landeskundeansatz aus einer unendlichen Menge an Daten, Zahlen und Fakten besteht.

Kommunikativer Ansatz.

Im Mittelpunkt des kommunikativen Ansatzes steht die Fähigkeit der Alltagskommunikation.

Text 1.

Auf dem Postamt.

- ☞ Kann ich hier ein Telegramm aufgeben?
- ☞ Ja. Haben Sie schon das Formular ausgefüllt?
- ☞ Ja, hoffentlich habe ich es richtig gemacht.
- ☞ Sie haben aber sehr undeutlich geschrieben und die Unterschrift kann ich nicht lesen. Die Adresse müssen sie besonders deutlich schreiben.
- ☞ Entschuldigen Sie bitte, ich mache es noch einmal. – Ist es nun gut so?
- ☞ Ja, das Telegramm hat zehn Wörter. Es kostet 8 Euro.

- ✚ Wann kommt das Telegramm an?
- ✚ Ein Telegramm von hier nach Hamburg braucht etwa 2 Stunden.
- ✚ Danke, kann ich bei Ihnen auch Geld einzahlen?
- ✚ Nein, am Schalter vier bitte!

Text 2.

Am Schalter 4.

- Ich möchte Geld einzahlen. Was mache ich das?
- Hat der Empfänger ein Postscheckkonto?
- Ich weiß es leider nicht.
- Dann füllen Sie diese Postanweisung aus.
- Haben Sie auch Briefmarken? Ich habe hier drei Briefe.
- Wohin?
- Ich habe einen Brief nach Frankfurt, einen nach London und einen nach Indien.
- Im Inland sowie innerhalb der EU kostet ein Brief 1 Euro. Den Brief nach Indien schicken Sie mit der Luftpost, sonst dauert es zu lange. Zusammen 6,40 E.
- Hier ist das Geld, bitte!
- Danke! Werfen Sie die Briefe bitte dort in den Briefkasten. Hier haben Sie noch einen Zettel mit den Postgebühren.
- Danke schön!

Die Vermittlung landeskundlichen Wissens und Verhaltens berücksichtigt, dass die Lernenden über bestimmte Handlungsabläufe bereits Erfahrungen mitbringen.

Bezogen auf unsere beiden Beispiele bedeutet das; wenn man bei einem Telegramm Absender und Empfänger angeben muss, dürfte den Lernenden ebenso bekannt sein, dass verschiedene Postsendungen unterschiedliches Porto verlangen.

Es muss nicht über diese Tatsache informiert werden, sondern müssen dafür Redemittel angeboten werden, wie man Informationen auf Deutsch ausdrückt.

Beispiel 8 bietet dem Lernenden, wie man ein Telegramm aufgibt oder Geld einzahlt. Im Beispiel 9 versucht man einen größeren Teil der Situation „Auf der Post“ erfassen.

Also, Landeskunde orientiert sich an dem übergeordneten Ziel der kommunikativen Kompetenz.

Das Gelingen sprachlicher Handlungen soll ebenso gefördert werden wie das Verstehen alltagskultureller Phänomene.

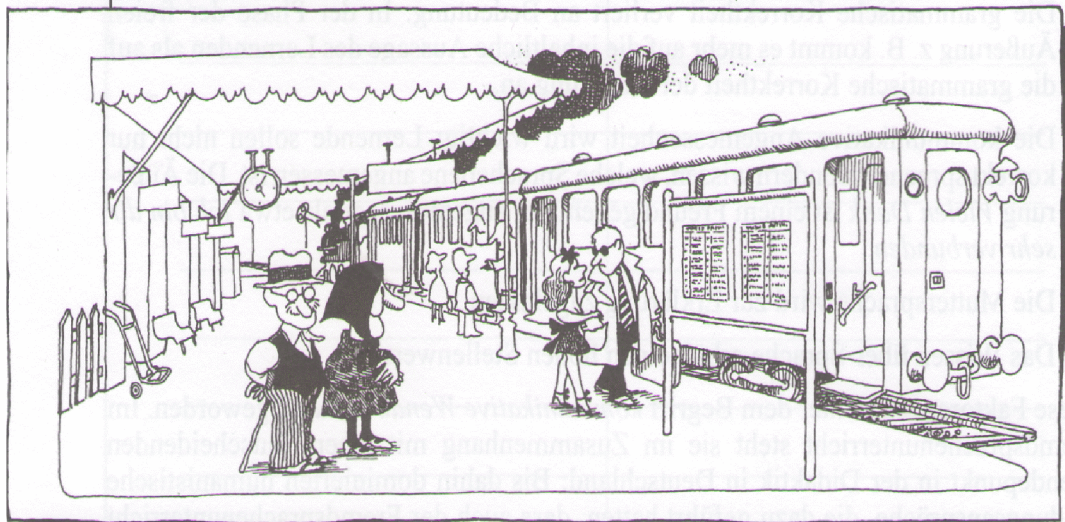
Dies führte konsequenterweise auch zu einer veränderten Auswahl landeskundlicher Inhalte: Diese orientieren sich an den Interessen und Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden – also an den Situationen der fremden Alltagskultur, mit denen die Lernenden wahrscheinlich in Kontakt kommen werden. Die Kenntnis der Alltagskultur der Zielsprache dient als Referenzwissen, um sich in der Alltagskultur sprachlich angemessen verhalten zu können.

Wir haben festgestellt, dass Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung anderskultureller Phänomene und Situationen sich unwillkürlich auf der Basis von Erfahrungen, die im eigenen kulturellen Rahmen gemacht wurden, vollziehen. Obwohl sich diese Maßstäbe nicht ohne weiteres auf eine andere Realität übertragen lassen, werden sie –zumeist unbewusst – auf sie angewandt.

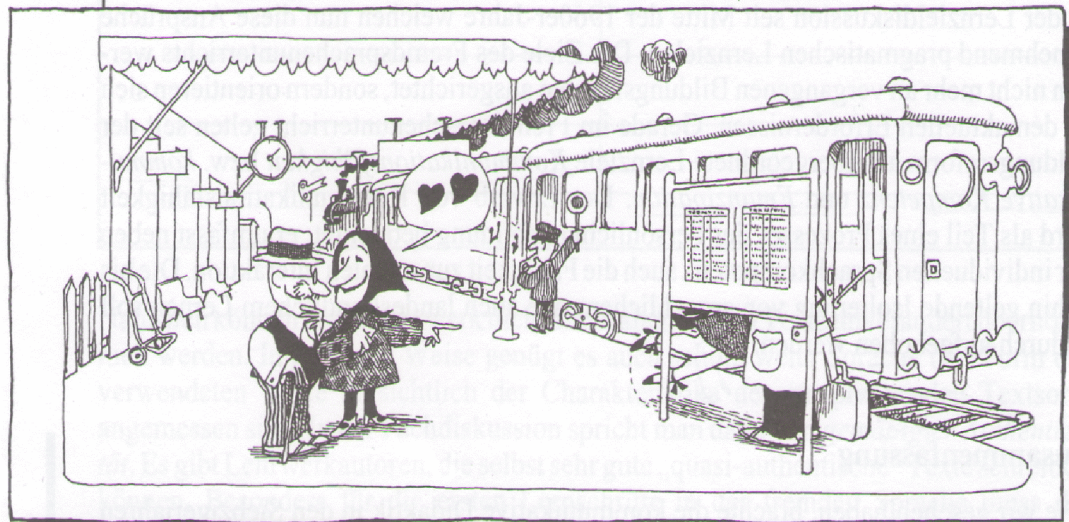
Interkultureller Ansatz.

Wir möchten an dieser Stelle mit Ihnen ein kleines Experiment zur Wahrnehmung machen.

1. Bitte sehen Sie sich die Bilderfolge (Beispiel 1a und 1b) an und beschreiben Sie, was Sie sehen: Wo spielt die Handlung? In welcher Beziehung stehen die Personen auf dem Bild zueinander? Was tun die Personen? Was sagt die ältere Frau?



Quino (1989)



Im Alltag bereitet uns dies keine Schwierigkeiten, weil wir gelernt haben, unsere Sinneseindrücke so zu verarbeiten, dass zu unserer Umgebung „passen“. Wir nehmen im Gegenteil etwas in gewisser Weise sogar einfacher und schneller wahr, wenn wir normalerweise nicht jedes Detail überprüfen müssen und zumeist auch darüber hinwegsehen können, dass wir vielleicht nur einen Ausschnitt der Welt im Blick haben und vieles.

In dem (in Deutschland entwickelten) Grundstufenlehrwerk Sprachbrücke (Mebus u.a. 1987) wird versucht, die Fremdperspektive konsequent umzusetzen. Es will die deutsche Sprache und Kultur aus der Perspektive der Deutschlernenden darbieten. Zu diesem Zweck führt das Lehrwerk ein Kunstland ein, das Lilaland.

Stilisierte Figuren kommentieren die Situationen und Themen des Buches aus interkultureller Sicht.

Lesen Sie bitte!

Frage: Im Sprachinstitut „Schwarz“ gibt es die Räume 12, 12 A und 14. Es gibt aber keinen Raum 13. Warum?

Antwort: In Deutschland ist 13 eine Unglückszahl. Viele Deutsche sind abergläubisch. Sie glauben, die Zahl 13 bringt Unglück. Sie haben deshalb keine Zimmer mit der Nummer 13.

Ergänzen Sie bitte!

	Glückszahlen	Unglückszahlen
In Deutschland	3 7	
Bei uns		

Das bringt Glück. Das bringt Unglück.

Die Zahl 13 B6

Komisch! Bei uns ist **13** eine Glückszahl und **7** eine Unglückszahl.

Mebus u.a. (1987), 27

Sprach- und Kulturlernen gehen Hand in Hand – durch die Perspektive der stilisierten Figuren sollen die Deutschlernenden „den Lernprozess dem, Bekannten zum Fremden? kognitiv und affektiv [...] erfahren“ (Rall 1994, 11).

Die Sprachbrücke und andere interkulturell konzipierte Lehrwerke wie Sichtwechsel Neu (Bachmann u.a. 1995 a) erweitern den kommunikativen Landeskundeansatz. Die Lernenden

- ➡ Lernen verstehen, dass ihre eigene Wahrnehmung, ihr Denken und Fühlen durch die eigene Kultur geprägt sind;
- ➡ Werden dafür sensibilisiert, dass Begriffe in verschiedenen Sprachen nicht deckungsgleich sind;
- ➡ Müssen sich Strategien aneignen, wie sie die fremden Bedeutungen erschließen können.

Bitte sehen Sie sich das folgende Beispiel an und versuchen Sie, die dort gestellten Aufgaben zu lösen.

Fremdwahrnehmung

1 Lesen Sie die folgenden Aussagen über Deutschland und die Deutschen. Erraten Sie das Herkunftsland des Sprechers/der Sprecherin. Ist es Japan, Griechenland oder sind es die USA?



A. „Ja, die Disziplin, die die Kinder schon lernen müssen. Das haben wir nicht. Oder die Pünktlichkeit, Genauigkeit und so. Deutsche Kinder müssen um sieben Uhr Sandmännchen angucken und schlafen gehen. Und um sieben Uhr muß alles still sein. Dann lassen sie die Kinder erst mal eine halbe Stunde schreien oder so, und dann sind sie zufrieden, weil das Kind rechtzeitig im Bett gewesen ist.“

B. „Hier in Deutschland steht nichts auf den Straßen, man traut sich nicht unbedingt etwas runterzuschmeißen. Bei uns ist das anders; man denkt, auf eine Schachtel Zigaretten kommt es auch nicht drauf an.“

C. „Hier in Deutschland ist es ganz üblich, daß man die Universität wechselt, man kann sich selber alles entscheiden.“

D.

„Dann habe ich in meinem ersten Brief zu meinen Eltern geschrieben: ich habe jetzt nur Dusche, keine Badewanne, ich weiß nicht, ob ich überlebe.“

E.

„Alles ist ein bißchen enger, und man kann nichts dagegen machen, weil es einfach so viele Leute gibt.“

F.

„Die Deutschen schließen die Türen, wenn sie in ein Zimmer reingehen, also um sich einen Privatraum zu schaffen.“

G.

„Es ist nicht einfach, mit Deutschen Freundschaften zu schließen. Aber wenn man dann befreundet ist, ist es enger und ernsthafter. Die Deutschen sprechen nicht so einfach mit fremden Leuten. Ich finde das besser, aber es ist nicht so angenehm. Ich mag das bei uns zu Hause: Jeder lächelt, es ist sehr angenehm, aber es fehlt einem eben etwas.“

C 1.

„Die anderen“ und „wir selbst“

- a) Worin besteht für den Taxifahrer wohl das „typisch Westdeutsche“?

„Bei Ihnen merkt man doch sofort, daß Sie ein Wessi sind.“



„die Westdeutschen“:
Sie glauben immer, ...

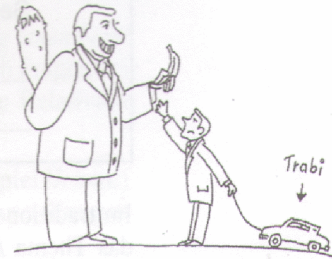
.....

Wie sieht er sich selbst (die Ostdeutschen)?

„wir Ostdeutschen“:
Wir sind nicht so ...
Bei uns ...



.....



- b) Welche Erlebnisse/ Erfahrungen können solche Aussagen erklären?

„die anderen“

Erlebnisse,
Erfahrungen
bei/mit ihnen



.....

.....

- An welcher „deutschen Norm“ wird das Verhalten der anderen gemessen?

„die Deutschen“

Selbstwahrnehmung



.....

.....

Die Deutschen über „die anderen“



Eismann u. a. (1996), 148

Beim interkulturellen Lernen wird zunehmend auch dem Bereich der nonverbalen Kommunikation verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt, da sich Mimik, Gestik, Körperbewegungen usw. in verschiedenen Kulturen zum Teil sehr unterscheiden können und daher für direkte (-face toface) Kommunikationssituationen von großer Bedeutung sind.

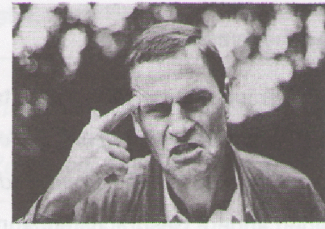
E1 Andere Länder – andere Gesten



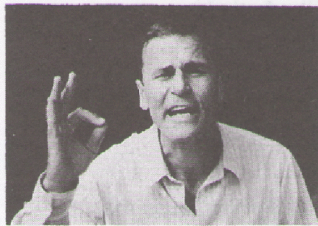
1. Der Fingerkuß



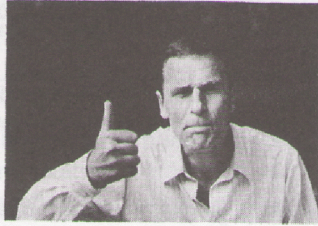
2. Die lange Nase



3. Das Vogelzeigen



4. Das Kreiszeichen



5. Der gestreckte Daumen



6. Die Hand vor der Stirn

a) Was bedeuten diese Gesten?
Was vermuten Sie?



Beispiele:
Ich stelle mir vor, daß Geste 1
... bedeutet.

Ich denke mir, daß Geste 1 für
... steht.

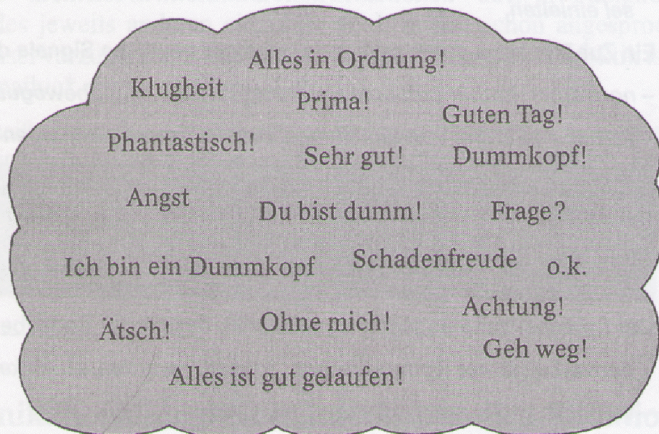
Ich habe mir überlegt, daß Geste 1
als ... gilt.

Nein, das glaube ich nicht.
Geste 1 bedeutet wohl eher ...

Nein, auch nicht. Das ist weder
eine Geste für ... noch für ..., das
ist eine Geste für ...

b) Haben diese Gesten in Ihrem
Land eine andere Bedeutung?

Beispiel:
Der Fingerkuß bedeutet bei uns
„Das Mädchen gefällt mir.“



Auflösung für Deutschland:

- | | |
|-------------------------|----------------------------|
| 1. phantastisch | 6. Ich bin ein Dummkopf. |
| 2. Ätsch! Schadenfreude | 5. Alles ist gut gelaufen, |
| 3. Du bist dumm! | 4. prima |
| | alles in Ordnung |

E2 Gesten für Gäste



Machen Sie bitte eine Liste mit Gesten für Deutsche, die
in Ihr Land kommen! Zeichnen oder fotografieren Sie die
wichtigsten Gesten, und geben Sie die Bedeutung an!

- | | |
|---|---|
| 1 | Eine Frau hat einige Freunde zu ihrem Geburtstagsfest eingeladen. Es gibt wunderbare Sachen zu essen. Nach dem Essen möchte eine Frau aus Griechenland gern eine Zigarette rauchen. Ihr wird gesagt, dass könne sie |
|---|---|

	gern im Hausflur, vor der Wohnungstür machen. Die Frau aus Griechenland geht auf den Hausflur, raucht und sagt zu anderen: „Das ist doch keine Gastfreundschaft, mich aus der Wohnung herauszuschicken. Also, ich komme nie wieder hierher.“
2	In einem Stadtteil gibt es eine riesen große Wiese. An den Sommerwochenenden sind auf dieser Wiese sehr viele Türken und grillen. Die deutschen Anwohner beschwerten sich über den Rauch und den Gestank. Sie wollen, dass das Grillen auf der Wiese verboten wird.
3	Ein deutscher Junge Mann besucht zum ersten Mal die Eltern einer marokkanischen Freundin. Er wird herzlich empfangen. Als er zum Teetrinken in das Wohnzimmer gebeten wird, geht er hinein, ohne sich die Schuhe auszuziehen. Nach dem Besuch sagt der Vater zu seiner Tochter: „Was ist denn das für ein Mensch? Er trägt uns den ganzen Straßen Dreck in die Wohnung. Das ist doch respektlos. Den darfst du nie wiedersehen“.

Die Beispiele haben in Alltagssituationen unsere Aussage illustriert, dass Personen Situationen keineswegs unvoreingenommen oder neutral wahrnehmen; vielmehr beschreiben und werten sie Erscheinungen und Ereignisse in anderen Kulturen auf dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Normen. Es versteht sich, dass dabei keine der Urteilungen objektiv „richtig“ oder „falsch“ ist; die Urteilungen drücken lediglich individuelle Interpretationen aus denen eine kulturspezifische Perspektive zugrunde liegt.

Literaturverzeichnis

1. *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* (1990). Entwickelt von der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 3: „Wortschatzarbeit“, Oktober/1990, S. 60-61.
2. *ALTHAUS, Hans-Joachim* (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, H. 1/Februar 1999, S. 25 - 36.
3. *ALTHAUS, Hans-Joachim/MOG, Paul* (1992): Aspekte deutscher Raumerfahrung. In: *MOG, Paul: Die Deutschen in ihrer Welt. T?binger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin/M?nchen: Langenscheidt*, S. 43 - 64.
4. *BAUSINGER, Hermann* (1975): Zur Problematik des Kulturbegriffs. In: *WIERLACHER, Alois (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch 1. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. M?nchen: Fink*, S. 58 - 70.
5. *BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE des Goethe-Instituts* (1992): 25 *Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland*. In: *Zielsprache Deutsch*, H. 2/1992, S. 112-113.
6. *BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDPRACHE des Goethe-Instituts* (1997): Deutsch als Fremdsprache - 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 23/1997, S. 377 - 393.
7. *BISCHOF, Monika u. a.* (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3. Berlin/M?nchen:Langenscheidt*.
8. *BORBEIN, Volker (Hrsg.)* (1995): *Menschen in Deutschland. Ein Lesebuch f?r Deutsch als Fremdsprache. Berlin/ M?nchen: Langenscheidt*.
9. *BUBNER, Friedrich* (1991): *Transparente Landeskunde. Bonn: InterNationes*.

10. BUTTJES, Dieter (1989): *Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum*. In: BAUSCH, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 112 - 119.
11. ESSINGER, Helmut/GRAF, J.(1984): *Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung*. In: AUERN HEIMER, Georg: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
12. GOETHE-INSTITUT (Hrsg.) (1997): *Interkulturelles Lernen durch Erlebte Landeskunde. Ein Handbuch für Fortbildungsseminare mit Deutschlehrern aus mehreren Ländern. Gefordert als ein Europäisches Kooperationsprojekt durch LINGUA/SOKRATES Brüssel - Kommission der EU (1993 - 1996)*.
13. HACKL, Wolfgang u. a. (1998b): *Landeskundliches Lernen*. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 18: „Landeskundliches Lernen“, 1/1998, S. 5 - 12.
14. HOG, Martin u. a. (1984b): *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung*. Handbuch für den Unterricht. Stuttgart: KlettInternational.
15. KESSLER, Hermann (1975): *Deutsch für Ausländer. Teil 3: „Deutschlandkunde“*. Königswinter: Verlag für Sprachmethodik.
16. KRETZENBACHER, Heinz L. (1992): *Der erweiterte Kulturbegriff in der außenkulturpolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 18/1992, S. 170 - 196.
17. KRUMM, Hans-Jürgen (1992): *Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde*. In: *Fremdsprache Deutsch*, H.6: „Landeskunde“, Juni/1992, S. 16.
18. KRUMM, Hans-Jürgen (1994): *Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20/1994, S. 13 - 36.
19. KRUMM, Hans-Jürgen (1998): *Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, H. 5/Okttober 1998, S. 523 - 544.

20. L?GER, Hans-Helmut (1993): *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Fernstudieneinheit 6. Berlin/ M?nchen: Langenscheidt.
21. LUSCHER, Renate (1994): *Deutschland nach der Wende*. Aktualisierte Fassung. Ismaning: Verlag f?r Deutsch.
22. MACAIRE, Dominique/HOSCH, Wolfram (1996): *Bilder in der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 11. Berlin/ M?nchen: Langenscheidt.
23. M?LLER, Peter (1996): Interkulturelles Lernen durch erlebte Landeskunde. Wie bei Deutschlehrerinnen und -lehrern aus Mittel- und Osteuropa ein neues Deutschlandbild entsteht.*In: Zielsprache Deutsch, H. 1/1996, S. 33 -36.*
24. NAINGGOLAN, S. u. a. (1983): Kontakte Deutsch. Ein Lehrwerk f?r indonesische Oberschulen.*Jakarta: Goethe- Institut.*
25. NEUNER, Gerhard/HUNFELD, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. *Fernstudieneinheit 4*. Berlin/M?nchen: Langenscheidt.
26. PAULDRACH, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *In: Fremdsprache Deutsch, H. 6: „Landeskunde“, Juni/1992, S. 4- 15.*
27. PENNING, Dieter (1995): Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts- f?cher?bergreifend und/oder fachspezifisch?*In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, H. 6/Dezember 1995, S. 626 - 640.*
28. PHIEPHO, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als ?bergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. *Dornburg-Frickhofen: Frankonius.*
29. STEVENS, John O. (1975): Die Kunst der Wahrnehmung. ?bungen der Gestalt-Therapie. *G?tersloh: Chr. Kaiser.*
30. WEIMANN, Gunther/HOSCH, Wolfram (1993): Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung.*In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, H. 5/Okttober 1993, S. 514 - 523.*

31. WICKE, Rainer Ernst: (1995): *Kontakte knüpfen*. Fernstudieneinheit 9. Berlin/München: Langenscheidt.
32. WOLLNY, Johanna (1999): *Eine Homepage von Anfängern*. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 21: „Neue Medien im Deutschunterricht“, 2/1999, S. 18 - 19.
33. *Zertifikat Deutsch* (1999): *Lernziele und Testformat*. Herausgegeben von Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Frankfurt/Main: WeiterbildungsTestsysteme.