

Landeskunde-Seminar im Vorfeld eines Socrates/Erasmus-Austauschprogrammes in der DeutschlehrerInnenausbildung an der Uludağ Universität

Gülten Güler

0. Vorbemerkung

Das Fach Deutsch als Fremdsprache muss als eine Fremdsprachendisziplin angesichts der unter dem Stichwort 'Globalisierung' diskutierten weltweiten Vernetzung von Kommunikationsströmen, des damit eng verbundenen Bedeutungsverlustes des Nationalen zugunsten zunehmend hybrider Identitäten, der weltweiten Migrationsbewegungen und der Alltäglichkeit der Begegnung mit dem 'Fremden' zur Ausbildung der zentralen Schlüsselqualifikation der interkulturellen Kommunikation und Verständigung und damit eng verbunden des Umgangs mit Verschiedenheit führen. Diese Aufgabe liegt sowohl im Aktionsfeld der Bildungsinstitutionen als auch in dem der Europäischen Kommission, denn das Erlernen von Fremdsprachen verbessert nicht nur die Kommunikation und überwindet nicht nur sprachliche Barrieren im Handeln mit Fremden, sondern es fördert Fähigkeiten und Qualifikationen, die für die EuropäerInnen der Zukunft von grundlegender Bedeutung sind.

Ziel dieses Beitrags ist es aufzuzeigen, wie im Rahmen eines Landeskunde-Seminars in der DeutschlehrerInnenausbildung interkulturelle Kompetenzen und die für die spätere Berufspraxis relevanten Handlungsdispositionen entwickelt werden können. Eine Begriffsdefinition wird nicht angestrebt - da dies auch von ExpertInnen kaum in Angriff genommen wird -, doch es werden Überlegungen bezüglich des Anforderungsprofils landeskundlichen Wissens und Könnens für den Beruf der/des Deutschlehrenden aufgestellt. Basierend auf einem integrativen Projektmodell werden die einzelnen Phasen der Arbeit an unterschiedlichen landeskundlichen Themen dargestellt, die im Vorfeld der Mobilitätsprogramme der EU dem bilateralen Studierenden-Austausch zugute kommen können. Die "Projekt-Produkte" der türkischen Deutschstudierenden bilden eine Alternative auf einem etwas niedrigeren Niveau zu dem ECTS-Studienführer der Universität und stehen den Incoming-Studierenden zu Dienste.

1. Einleitung

In zahlreichen wissenschaftlichen Abhandlungen, die sich mit dem Thema Landeskunde im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen, zeichnet sich eine Fülle von unterschiedlichen terminologischen wie auch didaktisch-methodischen Konzepten und Positionen ab. Dies vor Augen haltend wird hier der Versuch einer begrifflichen Determinierung erst gar nicht in Angriff genommen, denn auch Roggausch macht im Einleitungssatz für These 5 zur Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache die nüchterne Feststellung, "dass niemand gültig definieren kann, was eigentlich Landeskunde ist" (Roggausch, 1997: 479). Eine Orientierungs- und Identitätslosigkeit der Landeskunde stellt auch Watrowski in dem Aufsatz von Hans-Joachim Althaus "Landeskunde - Anmerkungen zum Stand der Dinge" (1999: 25) fest und meint, dass "weder im terminologischen, noch im ideologischen, methodischen oder didaktischen Bereich [...] Einigkeit darüber (herrscht), was Landeskunde ist oder sein sollte, welche Lerninhalte in den Landeskundeunterricht Eingang finden sollen" (Watrowski, 2002: 50). Wie ersichtlich korrespondieren die mit dem Landeskunde-Begriff verbundenen Probleme und Unklarheiten mit denen auf inhaltlicher und konzeptioneller Ebene. Immer noch sind Inhalte und Ziele des landeskundlichen Lernens weitgehend unklar, an interkultureller Verständigung orientierte Zielsetzungen stehen gleichberechtigt neben rein faktenorientierten Konzepten.

-2-

Auch in den wissenschaftlichen Debatten um die Konstituenten des Faches Deutsch als Fremdsprache wird zwar Landeskunde als ein untrennbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts betrachtet - nämlich als integrative Komponente des Sprachunterrichts und somit jeder fachlichen Eigenständigkeit entzogen -, doch wissenschaftssystematisch ist sie nach wie vor nicht zufriedenstellend im Fach Deutsch als Fremdsprache verankert (vgl. Koreik, 2001: 46). Abzulesen ist dies an vielen Ausbildungscurricula für das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern (vgl. ebd.), aber auch anderswo, wo fast keine expliziten landeskundlichen Lehrveranstaltungen vorkommen und immer noch linguistische und lehr-/lernwissenschaftliche Ausrichtungen im Fach dominieren. Diesen untergeordneten Status der Landeskunde will man mit der in der letzten Zeit immer häufiger formulierten Forderung, die Landeskunde müsse sich von diesem Status eines untergeordneten Anwendungsfaches emanzipieren und zu einer eigenständigen Kulturwissenschaft weiterentwickeln, die den traditionellen Fächerkanon der Fremdsprachenwissenschaften sinnvoll ergänzen könne, beheben (vgl. Lüsebrink, 1993, 1995; Hansen, 1993, 1995). Allerdings fehlen noch fertig ausgearbeitete Konzepte für eine kulturwissenschaftliche Landeskunde innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache. Nach Altmayer sollte eine kulturwissenschaftliche

Landeskunde "den Bezug zu landeskundlichen Lehr- und Lernprozessen als konstitutiv verstehen und ihren Gegenstand definieren als die Kulturen der deutschsprachigen Länder unter der Perspektive ihrer unterrichtlichen Vermittlung in inter- bzw. fremdkulturellen Kontexten" (Altmayer, 1999: 109). Wie soll man dem entgegenkommen, wenn man unter den Gründen für die marginale Situation der landeskundlichen Ausbildung vielerorts immer noch die nicht ausreichenden oder nicht entsprechend qualifizierten personellen Kapazitäten sieht? Beklagte man bisher die unüberschaubare Vielfalt möglicher Inhalte und der notwendigerweise sich daraus ergebenden fächer- und disziplinenübergreifenden Konzeptionen, kommen nun Forderungen nach empirischen Forschungen bezüglich der Bedingungen, Einflussfaktoren und Methoden landeskundlichen Lernens unter spezifischen kulturellen Ausgangsbedingungen der Lernenden und der daraus zu erstellenden Curricula und Lehrmaterialien hinzu (ebd.). Wegen der Interdisziplinarität der Thematik ist eine solide Grundlagenforschung in diesem Teilgebiet des Faches Deutsch als Fremdsprache mühsam und teuer, doch lohnend, um den wissenschaftlichen Status einer eigenständigen Disziplin zu erlangen.

Betrachtet man die Anzahl der Publikationen [1] zu didaktischen und methodischen landeskundlichen Fragestellungen, die in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum erschienen sind, so ist ein erfreulicher Zuwachs festzustellen, der als ein eindeutiges Indiz für die Präsenz dieses gleichberechtigten "vierten Standbeins" (Götz/Suchsland, 1996: 69) der Fremdsprachendidaktik zu deuten ist. Doch in vielen Ländern kämpft der Landeskundeunterricht "oft noch mit traditionellen und veralteten Bildungskonzepten" (2004: 29), konstatiert Basteck für die Situation der Landeskundelehre an spanischen Universitäten. Reinbothe versucht die marginale Rolle, die die Landeskunde im Deutschunterricht der VR China und der Türkei einnimmt mit der Lerntradition dieser Länder zu erklären und macht bezüglich der Türkei die Feststellung, dass Landeskunde "im Lehrplan der Hochschulen erst gar nicht zu finden ist" (Reinbothe, 1997: 511). Dem ist leider nicht zu widersprechen, doch gehen einige ihrer Überlegungen über den wahren Sinn des interkulturellen Lernens hinaus und fördern mehr Vorurteile und Stereotype, als dass sie diese relativieren.

-4-

Landeskunde ist sowohl in Hinsicht auf ihre Standortbestimmung innerhalb der Fremdsprachencurricula vieler Länder als auch in konzeptionellen und lerntheoretischen Fragestellungen ein unerschöpfliches und ziemlich kontrovers diskutiertes Thema. Auch von einer praxisnahen und wissenschaftsbasierten Ausbildung der für die "Landeskunde" zuständigen Lehrkräfte kann vielerorts nicht die Rede sein.

Dieser in der Landeskunde-Diskussion immer wieder beklagte Dilettantismus sollte jedoch nicht das Anstellen von Überlegungen bezüglich des Stellenwertes landeskundlichen Wissens und Könnens in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden verhindern. Während sie eigene sprachliche und interkulturelle Kompetenzen durch die Beschäftigung mit landeskundlichen Themen entwickeln, stattdessen sie sich auch mit weitreichenden Kenntnissen über die deutschsprachigen Länder aus, die sie dann ihren Lernenden weitervermitteln können. Da es einer berufsorientierten LehrerInnenausbildung nach den hochschuldidaktischen Prinzipien um zweierlei geht, müssen künftige Fremdsprachenlehrende nicht nur lernen, was sie zu vermitteln haben, sondern auch wie sie den Lehr- und Lernprozess zu gestalten haben, d.h. neben den Lehr- und Lerninhalten muss stets auch der Vermittlungsaspekt anvisiert werden.

2. Statt eines Definitionsversuches: Anforderungen an eine Landeskunde-Didaktik in der FremdsprachenlehrerInnen-ausbildung

Trotz der Definitionsnot müssen universitäre Studiengänge zukünftige Fremdsprachenlehrende für die umfassende Bedeutsamkeit und die Weite des Begriffes der Landeskunde sensibilisieren. Der LehrerInnenberuf in einer sich globalisierenden Welt mit multikulturellen Gesellschaften setzt auf kulturelle Sensibilität und auf solide Sprachkenntnisse. Diese Fähigkeiten als kultureller MittlerIn fungieren zu können, werden aber nach der Feststellung Ehrhardts "in den wenigsten Hochschulen explizit vermittelt" (2004: 60). Doch der im 'Bologna-Prozeß' propagierte 'Europäische Hochschulraum', der auf eine möglichst uneingeschränkte Mobilität von Studierenden setzt, könnte hier aushelfen, denn er bietet Studierenden die Möglichkeit, sich Erfahrungen der Fremdheit auszusetzen und diese Eindrücke als Teil ihres Bildungsprozesses zu reflektieren. Auslandsaufenthalte bieten eine ideale Basis für das Erlernen der jeweiligen Fremdsprache, weil der direkte Kultur- und Sprachkontakt motivierend und lernfördernd wirkt. Somit kann das Erlernen der Fremdsprachen mit dem Erlernen des Zugangs zur anderen Kultur gleichgesetzt werden. Die Sprachlernerfahrungen im kulturellen Kontext der betreffenden Sprache führen zu dem hochgesteckten Lernziel der Interkulturalität (vgl. *Referenzrahmen*, 2001: 51). Infolgedessen können eigene kulturspezifische Sichtweisen besser erfahren werden, denn nach Fandrych stellt das Auslandspraktikum eine "kulturelle Grenzüberschreitung dar, in der PraktikantInnen in spezifischer Weise mit dem Spannungsfeld der 'kulturellen MittlerInnentätigkeit' konfrontiert werden" (1993: 297).

Zu einer Kulturbegegnung tragen also Auslandsaufenthalte, besser gesagt Auslandspraktika, sehr viel bei und sollten deshalb als wichtige Akzente des Curriculums betrachtet und womöglich häufig den

Fremdsprachenstudierenden angeboten werden. Doch "bei aller Erfolgshetorik können europaweit nur etwa 2,5 % 'mobile Sokrates-StudentInnen' registriert werden" (Buchberger/Buchberger, 2002: 118). Auch wenn der Mitteleinsatz für diese europäische Bildungskoooperation seitens der Europäischen Kommission als hoch betrachtet werden kann, tragen ständig sinkende *Erasmus*-Zuschüsse und einige weitere Problembereiche, wie z. B. die akademische Anerkennung von Auslandsstudienaufenthalten trotz ECTS, zur Stagnation in der StudentInnenmobilität bei. Insbesondere in der Ausbildung von Fremdsprachenstudierenden sollten aber diese perspektivenreichen Programme intensiver subventioniert werden, da sie zukunftssträftig sind und eine unverzichtbare Komponente eines LehrerInnenausbildungskonzepts darstellen.

-5-

Bis eine befriedigende flächendeckende Ausweitung erreicht wird, sollten Fremdsprachenstudierende sowohl bei der Ausbildung eigener sprachpraktischer Fertigkeiten als auch in speziellen Lehrveranstaltungen mit Fragen der Sprache in ihrem gesellschaftlichen Verwendungszusammenhang konfrontiert werden. Landeskundliche Kenntnisse dienen als Hintergrundwissen für den sprachpraktischen Unterricht und prägen durchgehend die interkulturellen Einstellungen der Lernenden. Folgende Forderungen, die gegenstandsorientierte und lernerInnenorientierte Positionen unter dem kulturwissenschaftlichen Aspekt zu verbinden vermögen, können ohne weiteres im Rahmen einer berufsorientierten Ausbildungskonzeption - basierend auf dem spezifischen Bedingungsgefüge des jeweiligen Herkunftslandes der Studierenden - erfüllt werden:

- Angehende Fremdsprachenlehrende sollten lernen, sich ein fundiertes Faktenwissen über die deutschsprachigen Länder bezüglich deren politischer, sozialer, ökonomischer, geographischer und kultureller Verhältnisse anzueignen, sich auch mit gesellschaftlichen Analysen auseinander zu setzen und ein entsprechendes Problembewußtsein zu entwickeln, so dass sie später im Unterricht in der Lage sind, dem jeweiligen Sprach- und Bildungsstand ihrer Lernenden entsprechend, reflektierte Kenntnisse über diese Länder zu vermitteln (vgl. Reinbothe, 1997: 505f.).
- Angehende Fremdsprachenlehrende sollten interkulturelle Studien mit der Erarbeitung von Unterrichtskonzepten zu verbinden lernen, in denen es um die Vermittlung landeskundlicher Themen unter spezifischen Unterrichtsbedingungen geht. Eine kulturvergleichende Lehrkompetenz ist erforderlich, denn es wird von ihnen verlangt, dass sie über reflektierte landeskundliche und sprachliche Kenntnisse in der eigenen und der fremden Kultur verfügen. Intensive Länderstudien können diese "Doppelkompetenz" (Ihekweazu, 1984: 102; Epp, 1990) fördern.
- Angehende Fremdsprachenlehrende sollten eine Sensibilisierung für kulturspezifische landeskundliche Themen und ihre Vermittlungstechnik erwerben, d.h. sich ein Problembewußtsein für kontroverse Themen in den beiden Kulturen aneignen und auf dieser Grundlage selbst Unterrichtsvorschläge zu verschiedenen Fragen und Themen erarbeiten können.
- Angehende Fremdsprachenlehrende sollten die aufgrund empirischer Forschungsergebnisse erstellten Curricula und Lehrmaterialien für landeskundliches und interkulturelles Lernen zu bewerten lernen oder aber auch die unterschiedlichen kulturellen Bedingungen ihrer Lernenden beachtend landesspezifische Curricula und Lehrmaterialien selber entwickeln lernen (vgl. Altmayer, 1999: 109).

Wie bereits im Corpus der obengenannten Anforderungen angeklungen ist, verlangen universitäre Lehrveranstaltungen - nicht nur diejenigen, die sich mit landeskundlichen Fragestellungen auseinandersetzen, sondern alle - noch eine vermittlungsmethodische Betrachtung, denn pädagogische Kompetenzen und die Fähigkeit zu kultursensiblen Verhalten kann sich nur dann effizient entfalten, wenn Studierende bereits im Studium PartnerInnen- und Teamarbeit, selbstständiges Lernen und induktives Vorgehen erfahren und in interkulturellem Wahrnehmungstraining auch die eigene ethnozentrische Fixierung kennen und überwinden lernen. Fremdsprachenstudierende, die als VermittlerInnen von Sprache und Kultur ausgebildet werden, sollten über eine Menge von Schlüsselqualifikationen verfügen. Es gehört einfach zur LehrerInnenpersönlichkeit wie zu allen "Sozialberufen" (oder sollte gehören), dass sie über eine Fach-, Methoden-, Sozial- und Kulturkompetenz verfügen, die nach Schönert (1995: 11) die vier Standbeine eines Kompetenzvierecks bilden.

-6-

Um Fachkompetenz zu erlangen, genügt es nicht, sich einmal Wissen anzueignen, sondern es muss bei den Studierenden die Fähigkeit entwickelt werden, autonom weiterzulernen, d.h. sich selbst Lernziele zu setzen, selbst Lernmaterialien und Lernwege zu finden und selbst Lernfortschritte zu evaluieren. Da diese LernerInnenautonomie weder vorausgesetzt werden kann und sich auch nicht bei jedem Studierenden von selbst einstellt, ist sie schrittweise zu entwickeln. Die fachspezifische Ausbildung verlangt auch eine Methodenkompetenz, denn man ist stets in Situationen, die verlangen, dass man Probleme erkennt, beschreibt und Strategien zur Lösung dieser Probleme entwickelt. "Gefordert sind Sensibilität, Kreativität und Reflexivität im Aktionsfeld eines vernetzten und ganzheitlichen Denkens" (ebd.: 10). In größerem Maße als andere Berufe verlangt die LehrerInnentätigkeit eine gut ausgebildete Sozialkompetenz. Diese bereits in der eigenen schulischen und universitären Ausbildung zu erfahren ist in Lehrveranstaltungen möglich, die bewusst verschiedene Sozialformen nutzen, in denen Studierende ihr Arbeitsverhalten in Gruppen erproben können. Für die Entwicklung einer Kulturkompetenz bieten landeskundliche, literaturwissenschaftliche und sprachpraktische Lehrveranstaltungen ein ideales Experimentierfeld.

Eine wissenschaftliche LehrerInnenausbildung, die diese Kompetenz-Vielfalt in vielen ihrer Lehrveranstaltungen realisiert sehen möchte, muss zum einen das Anforderungsprofil an die AusbilderInnen neu definieren und zum anderen auch eine neue Lernkultur bei den Studierenden schaffen. Nur entsprechend qualifizierte AusbilderInnen, die in ihrer eigenen Lehrtätigkeit innovative Arbeitsformen und Einstellungen einsetzen, können ihren Studierenden als "lebendige Modelle" dienen (vgl. Krumm, 1994: 11). Konkrete Begegnungen mit glaubwürdigen Lehr-/Lernmodellen bieten eine Basis zur Ausbildung von beruflichen Handlungsdispositionen und so ausgebildete Studierende vermögen sich dann eher den Ansprüchen einer sich rasant entwickelnden Wissensgesellschaft anzupassen und sind kompetent für eine Lehrtätigkeit in einer mehrsprachigen Welt und brauchen sich nicht erst auf Kosten ihrer SchülerInnen zu Fremdsprachenlehrenden entwickeln (vgl. ebd.: 6).

Unter lern-, kognitions- und handlungspsychologischen Überlegungen, wie sie auch Gudjons (1997) nennt, können Studierende diese Qualifikationen durch den Einsatz von Projektarbeit am besten entfalten. Doch soll zunächst auf die Standortbestimmung landeskundlicher Lehrveranstaltungen im allgemeinen Bedingungsgefüge der DeutschlehrerInnenausbildung an türkischen Universitäten und anschließend auf die Umsetzung eines Landeskunde-Projekts an der Uludağ Universität eingegangen werden.

-7-

3. Landeskunde-Lehrveranstaltungen in den Ausbildungscurricula türkischer Universitäten

Die Feststellung Reinbothes (s. o.) bestätigend muss gesagt werden, dass im Studiengang für die DeutschlehrerInnenausbildung an türkischen Universitäten explizite landeskundliche Lehrveranstaltungen nicht (besonders eindrucksvoll) vertreten sind, denn in den jüngst reformierten Ausbildungscurricula gibt es "keine Vorlesung und auch kein Seminar mehr zur Landeskunde oder Literaturgeschichte" (Akdogan, 2003: 50). Die im Zuge der Hochschulreform seit dem Studienjahr 1998/99 landesweit umgesetzten Ausbildungscurricula für Fremdsprachenlehrende sind verbindlich 'vorgeschrieben' und lediglich über die Wahl-Lehrveranstaltungen sind Ergänzungen zu defizitär empfundenen Teilbereichen möglich. Linguistische, literaturwissenschaftliche und lehr-/lernwissenschaftliche Ausrichtungen stehen im Vordergrund, die quantitative Erweiterung einer landeskundlichen Ausbildung kommt nicht sehr zum Tragen und kann gegebenenfalls über den Corpus der Wahl-Lehrveranstaltungen kompensiert werden. Ansonsten wird Landeskunde als integrativer Bestandteil sowohl sprachpraktischer als auch anderer wissenschaftlicher Disziplinen interpretiert. Nach Krumm ist Sprachenlernen immer auch als "Kulturlernen" zu begreifen, und infolgedessen ist Landeskunde als "integraler Bestandteil von Sprachunterricht im Sinne eines interkulturellen Lernens" zu entwickeln (Krumm, 1998: 523f.). Von der prinzipiellen Feststellung ausgehend, dass in jeder Phase des Fremdsprachenunterrichts, sei es Sprachunterricht oder Literaturunterricht, stets landeskundliches Wissen vermittelt wird, ergeben sich hierfür mehrere Semester. Denn schon bei den Wortbedeutungen fängt im Sprach- und Literaturunterricht landeskundliches Lernen und falls angeboten im Landeskundeunterricht sprachliches Lernen an.

Da die meisten StudienanfängerInnen ihr Fachstudium mit keinen oder geringen sprachlichen Vorkenntnissen beginnen, müssen sie sich zunächst an einem intensiven Sprachunterricht über mehrere Semester hinweg beteiligen, bevor sie sich mit fachspezifischen Lehr- und Lerninhalten auseinandersetzen können. Es ergibt sich genau die Situation, die Saalbach so treffend ausführt:

Einerseits betrachtet es die Universität nicht als ihre primäre Aufgabe, sich um die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zu kümmern, andererseits muß sie aber die Tatsache berücksichtigen, daß die Fremdsprache für ihre Studenten ein wichtiges Arbeitsinstrument, in den Fremdsprachenphilologien das wichtigste überhaupt, darstellt, sie also in gewisser Weise geradezu dazu verpflichtet ist, diese Instrumente bereitzustellen bzw. wenigstens dazu beizutragen, daß ihre Studenten es sich zu eigen machen können (Saalbach, 1999: 327).

An vielen türkischen Universitäten müssen neu immatrikulierte Studierende sich zunächst einem Sprachstandtest unterziehen und erst nach bestandener Prüfung setzt das reguläre Fachstudium ein. Da aber viele der NeuanfängerInnen bei dem Einstufungstest wegen ihrer fehlenden elementaren Deutschkenntnisse sehr schlecht abschneiden, ist für sie eine obligatorische Teilnahme an Vorbereitungsklassen vorgesehen. An die zwei Semester der Vorbereitungsklasse ansetzend, die 30 Semesterwochenstunden vorsehen, wird auch in den ersten beiden Semestern des ersten Studienjahres intensiver Sprachunterricht angeboten, der sich sporadisch auch in den beiden folgenden Semestern des zweiten Studienjahres fortsetzt. In diesen sprachpraktischen Lehrveranstaltungen, werden vielerorts Lehrwerke wie z. B. *Passwort Deutsch*, *Moment mal*, *Sichtwechsel* oder *Themen neu* eingesetzt, und sie liefern den türkischen Deutschstudierenden erste landeskundliche Eindrücke über die deutschsprachigen Länder.

-8-

Die Abteilung für die DeutschlehrerInnenausbildung an der Uludağ Universität gestaltet seit einigen Jahren die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen sowohl der Vorbereitungsklassen als auch der regulären ersten beiden Semester mit der Lehrwerkreihe *Passwort Deutsch 1-5*. Trotz der separaten Anführung im Studienprogramm werden die Lehrveranstaltungen des ersten Studienjahres wie *Entwicklung der Lesefertigkeit*, *Entwicklung der Schreibfertigkeit*, *Entwicklung der Sprechfertigkeit* und *Deutsche Grammatik* integrativ anhand dieses Basis-Lehrwerks durch ein Team unterrichtet. Wie auch auf dem Cover des Lehrmaterials ersichtlich ist, wird die Niveau-Stufe B1 (Zertifikat Deutsch) des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens angestrebt und - falls erwünscht - können Studierende nach diesem intensiven und integrativen Sprachunterricht ihre Sprachkenntnisse mit international anerkannten Kompetenzkriterien zertifizieren lassen. Infolge des breit ausgefächerten D-A-CH-Konzepts des Lehrwerks erarbeiten sich die angehenden Deutschlehrenden auch sehr viel landeskundliches Wissen über die deutschsprachigen Länder.

Um die Beschäftigung mit landeskundlichen Themen auch in den fortführenden Semestern weiter zu intensivieren, sind innerhalb des Kanons für Wahl-Lehrveranstaltungen Landeskunde-Seminare vorgesehen, um mit den inzwischen ausgebauten Deutschkenntnissen differenzierte interkulturelle Sachverhalte zu erarbeiten. Doch um die weiterhin bestehenden Spannungen zwischen inhaltlichen Interessen und sprachlichen Barrieren bei den Studierenden zu beheben, sollten neue Lehr- und Lernformen innerhalb des vielerorts noch traditionell organisierten Lehrbetriebs an türkischen Universitäten eingesetzt werden. Allerdings ist dieser traditionelle Bildungsrahmen keine türkeispezifische Erscheinung, denn sogar in der europäischen Hochschullandschaft ist es noch üblich, dass die von der Fachdidaktik entworfenen innovativen Modelle des Lehrens und Lernens einer Sprache in der Universitätslehre selten umgesetzt werden (vgl. Schocker-v. Ditfurth, 2002). Mit Recht stellt sich die Frage: "Wie wird zum Beispiel jemand, der in der eigenen Ausbildung nur Frontalunterricht erlebt hat, als Lehrkraft auf Projektarbeit umsteigen können?" (zit. n. Ott, 2004: 490). Fortschrittlich können sich hier diejenigen Abteilungen der DeutschlehrerInnenausbildung nennen, die bereits in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen mit Lehrwerken [2] arbeiten, in denen innovative Arbeitsformen wie z. B. Projektarbeit von qualifizierten Lehrenden umgesetzt werden und diese den Studierenden bekannt sind.

4. Projektarbeit im Landeskunde-Seminar an der Uludağ Universität

4.1 Zielsetzung

Zusätzlich zu den allgemeinen Anforderungen an universitäre Lehrveranstaltungen werden seit geraumer Zeit im Zusammenhang mit den europäischen Studierenden-Austauschprogrammen neue Ansprüche gestellt. Nicht unberührt davon sollen auch die Landeskunde-Seminare des Wahlfachbereichs bleiben. Ab dem Studienjahr 2004-2005 wird ein mindestens 3-monatiger Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land zum fast selbstverständlichen Teil des Ausbildungsganges für einige Deutschstudierende an der Uludağ Universität. Diese neue Ausrichtung auf einen Auslandsaufenthalt mit seinen Konsequenzen für studentische Erwartungen und Bedürfnisse sollte auch zu einem Perspektivenwechsel in der Vermittlungsebene führen, denn die durchschlagende Wirkung dieser Mobilitätsprogramme führt dazu, dass die Studierenden ihre landeskundlichen Interessen präzise formulieren. Das Interesse geht dabei von ihren natürlichen Erwartungen aus und orientiert sich an einem Konzept des sprachlichen Handelns in der fremden Kultur. Wichtiges Ziel ist die praxisnahe und handlungsorientierte Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt, für den alltagskulturelle Informationen sowie die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation ausschlaggebend sind. Bei der didaktisch-methodischen Seminarplanung spielen Lehr- und Lernmethoden neben den Lerninhalten eine ebenso wichtige Rolle; da langfristig ein autonomer Umgang mit der fremden Kultur und ihren authentischen Zeugnissen angestrebt wird.

-9-

In Anbetracht eines bevorstehenden Studierenden-Austauschprogrammes im Studienjahr 2004-2005 zwischen deutschen und türkischen Universitäten wurde im Wintersemester des Studienjahres 2003-2004 in einem Wahlfach-Landeskundeseminar an der Abteilung für die DeutschlehrerInnenausbildung an der Uludağ Universität eine Projektarbeit gestartet. Die gängige Vorgehensweise, sich nämlich mit landeskundlichen Inhalten des Zielsprachenlandes auseinander zu setzen, wurde auf eine spätere Phase verschoben. Es hat sich eine Situation ergeben, wie sie Lehker für die Projektarbeit im Herkunftsland der Lernenden schildert:

Anders als die DaF-Lerner in Deutschland, verfügen DaF-Lerner in den Herkunftsländern meistens über gute Regionalkenntnisse, können aber kaum deutschsprachige Informationen auf der Straße finden. Deshalb wäre es sinnvoll, z.B. kurze Informationsbroschüren für ausländische Touristen oder Geschäftsleute vor Ort in deutscher Sprache zu erstellen (Lehker, 2003: 574)

Die AdressatInnen der Informationsbroschüren sind in diesem Fall die deutschen Studierenden der Partneruniversitäten. Türkische Deutschstudierende sollen ihr studentisches Alltagsleben auf dem Universitäts-Campus und in der Universitätsstadt Bursa in deutscher Sprache ihren zunächst "imaginären", doch im darauffolgenden Studienjahr präsenten KommilitonInnen darstellen. Die Projektpräsentationen sollten in Form von Dossiers bzw. Hand-outs vorgelegt werden und den Incoming-Studierenden als Orientierungsleitfaden dienen. Der eigentliche interkulturelle Diskurs findet dann in der interaktiven Auseinandersetzung deutscher und türkischer Studierender während des Auslandsaufenthalts statt.

Es mag eingewendet werden, dass diese Vorgehensweise, nämlich Aufbereitung eigenkultureller Gegebenheiten und Informationen in der Fremdsprache den türkischen Studierenden kein landeskundliches Wissen über die Zielsprachenländer zukommen lässt. Dem ist nicht zu widersprechen, doch die methodische Umsetzung des Seminars trägt einerseits erheblich zur Ausbildung von berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen bei und motiviert ganz besonders zum Verfassen deutschsprachiger Texte mit Gebrauchswert. Die Lernzieltermination liegt hier zunächst auf der schriftlichen Kommunikation. Die eigentliche interkulturelle Interaktion erfolgt dann beim realen Studierendenaustausch, wenn sie konkret auf Fragen ihrer deutschen KommilitonInnen eingehen oder gegebenenfalls selber nachfragen, wie dies oder jenes denn im Studierendenalltag in den deutschsprachigen Ländern ist.

Während für die Incoming-Studierenden sich hieraus pragmatische Erträge ergeben, sollen türkische Deutschstudierende zunächst den Umgang mit Informationsquellen und Recherchemethoden kennenlernen, die zum Erweitern von Strategien zum selbstständigen Wissenserwerb führen. Beim Sammeln, Auswerten und Diskutieren von Informationen, teils aus türkischen teils aus deutschen Quellen zusammengetragen, sollen die künftigen Deutschlehrenden lernen, die fremde Perspektive der Austauschstudierenden einnehmend, Inhalte türkischen Alltagslebens und türkischer Kultur im Medium der deutschen Sprache zu präsentieren. Die fremde Perspektive des jeweils anderen Partners zur Kenntnis zu nehmen und sie versuchsweise und zeitweise zu übernehmen, sollte dazu beitragen, sich die perspektivische Betrachtung einer anderen Kultur einzuüben. Dabei soll zugleich Wissen über die eigene Kultur als auch über die Herkunftskultur der ausländischen PartnerInnen erworben bzw. erweitert werden. Dazu kommt es, weil der Kontakt zu einer anderen Kultur einen Spiegeleffekt auf die eigene Herkunft ausübt und man die faktischen Grundlagen des eigenen Landes in ihrer Bedeutung besser erkennt. So gesehen sollte Landeskundeunterricht gesellschaftliche Grundkenntnisse im Überblick vermitteln. Auf der Grundlage der erstellten Informationsmodule für die Incoming-Studierenden, die eher ein landeskundliches Überblickswissen zu vermitteln versuchen, sollen die Studierenden der Partneruniversitäten die Eigeninitiative ergreifen und nach dieser ersten Orientierungsphase sich ihren Interessen folgend tiefer mit einzelnen Themenbereichen beschäftigen und mit ihren türkischen KommilitonInnen interagieren.

-10-

Eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Landeskunde, der es um das Verstehen fremder Kulturen geht, muss die subjektive Seite, die Perspektive der Lernenden und deren individuelle und kulturelle Ausgangsbedingungen einbeziehen, d.h. sollte stets auch lernerInnenorientierte Perspektiven berücksichtigen. Diese Forderung geht in Richtung einer Kulturwissenschaft auf der Grundlage des Prinzips der LernerInnenorientierung, wie sie auch Altmayer (1999: 108) postuliert.

Die Umsetzung der angesprochenen allgemeinen erzieherischen Prinzipien wie der LernerInnen- und Handlungsorientierung sollte in allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts erfolgen, denn nur so vermögen angehende Deutschstudierende sie besser zu internalisieren. Aus hochschuldidaktischer Sicht ist sowohl über das, was gelernt wird, als auch über das, wie gelernt wird, zu reflektieren. Die universitären Lehrveranstaltungen müssen didaktisch und methodisch den in der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- und Sprachlernforschung formulierten Ansprüchen auch selbst genügen (vgl. Baur, 1992: 17). Um dem zu entsprechen, wurde im Landeskunde-Seminar Projektarbeit angestrebt, da diese zumal neben der Umsetzung der beiden Prinzipien den großen Vorzug hat, dass sie zugleich prozess- und auch produktionsorientiert ist.

Lernen in Projekten ist zugleich erfahrungsorientiert und ganzheitlich; es stellt eine Verbindung her zwischen Körper und Geist, zwischen Erfahrung und Denken, zwischen Theorie und Praxis, es überwindet tendenziell diesen Dualismus (Vollmer, 1998: 294).

In seiner historischen Entwicklung betrachtet ist Projektlernen noch ziemlich jungen Datums (vgl. Frey, 1993; Bastian & Gudjons, 1986; Legutke & Thomas, 1993) und wird als eine besonders anspruchsvolle und zufriedenstellende Lern- und Lehrform gesehen, die jedoch wenig erprobt wird, weil sie eine besondere Einarbeitung oder Ausbildung der Lehrenden sowie eine Qualifizierung der Lernenden erfordert. Aus spracherbwerblicher Sicht wird kritisiert, dass der Input nicht genügend kontrolliert werden kann und dass es zu einer unsystematischen Sprachförderung kommen kann. Trotz dieser Bedenken kann aber Projektlernen durch die hohe Motivation und Verarbeitungstiefe den Fremdsprachenerwerb in noch nicht genau zu beschreibender Weise sehr fördern (vgl. Wolff, 1997).

4.2. Seminar-Design

Der Entwurf einer Projektarbeit zu exemplarischen Themen eines Studierendenaustausches im Rahmen des Socrates/Erasmus-Mobilitätsprogrammes kann helfen, Landeskundeunterricht in Sprachunterricht und Sprachunterricht in Landeskundeunterricht umzuwandeln. Neben der Ausbildung einer sprachlichen und einer interkulturellen Handlungsfähigkeit trägt eine solche methodische Vorgehensweise auch zur Etablierung der für den LehrerInnenberuf notwendigen Schlüsselkompetenzen bei. Das Seminar wurde zwischen den Polen Prozesshaftigkeit der Landeskundevertretung und LernerInnenbeteiligung angelegt, ergänzt aber durch eine Reflexionsphase, die als metakognitive Ebene in einer universitären Lehrveranstaltung nicht fehlen darf. Denn nur so vermögen künftige Deutschlehrende eigens erfahrbar gemachte Erfahrungen auch in ihrer Berufstätigkeit adäquat umzusetzen. Bei der Projektplanung wurden didaktische und methodische Überlegungen hinsichtlich folgender Punkte aufgestellt:

-11-

4.2.1 Festlegung eines konkreten Zieles

Die Projektinitiative "Erstellung einer Informationsbroschüre, eines Dossiers bzw. eines Hand-outs für die Incoming-Studierenden im Rahmen des Socrates/Erasmus Mobilitätsprogrammes" ging vom Lehrenden und den Studierenden aus und wurde in detaillierte Themen "heruntergebracht" (vgl. Lehker, 2003: 567)

4.2.2 Formulierung generativer Themenkomplexe

Kollektive Themenfixierung im Seminar nach dem Leitgedanken: Themen finden, die für eine bestimmte Gruppe von großer (existenzieller) Bedeutung sind und zu weiteren Fragen führen. "Die generativen Themen sind vernetzt in Themenkomplexen, die zusammen das thematische Universum der betreffenden Gruppe bilden" (Hackl; Langner & Simon-Pelanda, 1997: 23).

Es wurden folgenden Themenkomplexe festgelegt:

- Unterkunft und Verpflegung
- Gesundheitswesen
- Verkehrsmittel und Umgebung
- Kulturelle und sportliche Aktivitäten auf dem Campus und in der Stadt
- Sehenswürdigkeiten in der Stadt und in der Umgebung
- Traditionelle Feste und Gebräuche

4.2.3 Gemeinsame Planung

- bezüglich organisatorischer Fragen

Da dieses Landeskunde-Seminar im Rahmen einer einsemestrigen Wahlfach-Lehrveranstaltung mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche im dritten Studienjahr durchgeführt wurde, konnten die Projekt-Produkte erst gegen Ende des Semesters fertiggestellt werden.

Recherchen wurden in die vorlesungsfreien Zeiten verlegt, da die vorgesehene Wochenstundenzahl für das Seminar unzureichend war und das Zusammentragen von Informationen aus der Umwelt für die Behandlung eines komplexen Projekts viel Zeit erfordert. Während also die selbstständigen Erkundungen und die Vorbereitung der Projektpräsentation in der vorlesungsfreien Zeit erfolgten, wurden im Seminar die Beratung und Betreuung der bereits geleisteten Arbeiten vorgenommen.

- bezüglich personaler-gruppendynamischer Faktoren

Studierende als autonome Lernende entschieden über die Gruppenkonstellation und erarbeiteten einen Zeit- und Arbeitsplan. Die einzelnen Gruppenmitglieder arbeiteten alleine oder zu zweit an verschiedenen Teilaufgaben, kamen aber regelmäßig zusammen und bauten alles zu einem sinnvollen Ganzen. Das Umarbeiten des muttersprachlichen Materials ins Deutsche bedingte oft eine lebhaftere Interaktion in der Gruppe - wengleich in der Muttersprache geführt - darüber, wie einzelnes in der fremdsprachlichen schriftlichen Fixierung sein sollte.

Der/Die Lehrende fungierte als ModeratorIn, der lediglich die Rolle des/der Beraters/in und Helfers/in übernahm, wenn Zwischenfragen, Erläuterungen oder Kommentare erbeten wurden.

-12-

4.2.4 Festlegung der seitens der Studierenden zu erbringenden Leistungen

- Selbstständige Recherche - das Suchen und Finden von Informationen

Ein vermittlungsmethodisches Ziel dieser Seminargestaltung ist Autonomieförderung durch kreatives Arbeiten, welches lernerInnen-, handlungs-, themen- und produktionsorientiert angelegt ist. Die eigenständige Suche nach Materialien im Netz oder in anderen Quellen vermittelte den Studierenden das Bewusstsein, sich als autonome Lernende zu begreifen, die selbst für ihren Lernprozess verantwortlich sind. Es ging weniger darum, landeskundliche Fakten zu lernen, als durch sprachliches Handeln und Reflektieren über die eigene/andere Kultur (en) den eigenen/fremden Einblick zu vertiefen.

- Aufarbeiten der gefundenen Materialien

Die von den Studierenden recherchierten Informationen wurden schriftlich dokumentiert und mit Bildmaterial visualisiert. Die ersten schriftlichen Fassungen wurden innerhalb der Kleingruppen ausgetauscht, formal, sprachlich und inhaltlich diskutiert und dann entsprechend den Vorschlägen überarbeitet. Der AdressatInnenbezug erforderte eine Übersetzungsarbeit.

- Präsentation des Produkts

Die ausgearbeiteten Dossiers bzw. Hand-outs wurden, bevor sie ihren eigentlichen BenutzerInnen zugänglich gemacht werden konnten, den türkischen KommilitonInnen und dem Lehrkörper der Abteilung für die DeutschlehrerInnenausbildung präsentiert. Die Inanspruchnahme durch die deutschen Incoming-Studierenden im Folgejahr und der effektive Nutzen waren zum Zeitpunkt der Präsentation nicht abzusehen. Doch der Gedanke, etwas Nützliches erstellt zu haben, ließ diese Offenheit zu, zumal sie durch ihre eigene Arbeit für Themen sensibilisiert wurden, die auch für sie bei einem Auslandsaufenthalt in den deutschsprachigen Ländern relevant sind.

- Schriftliche Reflexion über die Projektarbeit

Da dieses Landeskunde-Seminar in der DeutschlehrerInnenausbildung erfolgte, wurde zum Schluss eine Nachbereitung der geleisteten Arbeiten vorgenommen. Mit dem Verfassen eines Textes sollten die Studierenden wachsende *awareness* in Bezug auf ihre Lern- und Schreibprozesse entwickeln. Studierende sollten in Form einer schriftlichen Reflexionsphase auf folgende Punkte eingehen:

- Beschreibung der Vorbereitung und des Umgangs mit dem Material
- Beschreibung der gruppendynamischen Arbeiten während der Texterstellung
- Beschreibung des Eigenbefindens während der Vorbereitung, der Texterstellung und bei der Betrachtung des Endprodukts
- Relevanz der Erfahrungen für ihre künftige Lehrtätigkeit

· Übertragbarkeit des Modells auf schulische Situationen

Eine solche Vorgehensweise könnte Studierende dazu bringen, sich mit dem eigenen Lernverhalten kritisch auseinanderzusetzen. Beim autonomen Lernen wirkt sich die Reflexion mit seiner schriftlichen Fixierung produktiv und unterstützend auf den Lernprozess aus.

-13-

4.2.5 Festlegung der seitens der Lehrenden zu erbringenden Leistungen

- Moderation in sprachlichen und sachlichen Angelegenheiten und Interaktion über den fremdsprachlichen Lernprozess

Um die LernerInnenautonomie zu fördern, wurde über den fremdsprachigen Lernprozess reflektiert. Die Thematisierung des Lernprozesses fand zum einen in der Beratung einzelner Gruppen und Studierender statt, zum anderen in Form von Plenararbeit. Schwerpunkte der "Lernberatung" konzentrierten sich vor allem auf den produktiven Bereich, da die Studierenden mit ihren geringen Sprachkenntnissen in der Fremdsprache ein Hand-out bzw. ein Dossier für die deutschen Erasmus-Studierenden zu erstellen versuchten. In Einzelberatungen wurde verstärkt auf vorhandene Sprachdefizite der Lernenden beratend und unterstützend eingegangen. Der/Die Lehrende machte Vorschläge zu präziseren fremdsprachlichen Formulierungen und gab meistens Rückmeldungen zur Gestaltung des Materials.

- Evaluation der Projektarbeit

Projekt-Produkte sollten bewertet, aber nicht benotet werden. Bei der Bewertung waren Informationsdichte und -gehalt, Übersichtlichkeit, Ästhetik, Eigenkritik und Darstellung/Reflexion wichtige Parameter (vgl. Gudjons, 1997).

4.3 Darstellung eines generativen Themenkomplexes

Eine der existenziellen Fragen, die bei einem Auslandsaufenthalt sowohl türkischer als auch deutscher Studierender auftauchen könnte, ist die nach der Unterkunft und Verpflegung im fremden Land. Im Folgenden wird ein kurzer Abriss der Projektarbeit zu diesem Themenkomplex dargestellt:

Gruppenmitglieder organisierten sich in Zweiergruppen und suchten zunächst die staatlichen und privaten StudentInnenwohnheime auf dem Universitäts-Campus auf. Zu den Informationen bezüglich Lage, Miete, Ausstattung wurden auch Fotos von den Gebäuden und Zimmern gemacht. In einem zweiten Erkundungsgang recherchierten die Studierenden die Wohnmöglichkeiten in den nahen Nachbarorten der Universität und im Stadtzentrum. Das zusammengetragene Material bestehend aus Prospekten, Informationsbroschüren, Preislisten, etc. bearbeiteten die Studierenden und erstellten somit den ersten Teil ihres Hand-outs. Ergänzend fügte man eine ausführliche Liste mit Namen, Adressen und Telefonnummern der ImmobilienmaklerInnen und der Wohnheime hinzu. In einem weiteren Schritt wurde dann die schriftliche Fixierung in der Fremdsprache vorgenommen. Mit der Übersetzung eines türkischen Mietvertrages ins Deutsche - um deutschen Studierenden bei einer eventuellen Mietvereinbarung behilflich zu sein - vollendeten die Studierenden ihre Teilaufgabe.

Einkaufsmöglichkeiten in der unmittelbaren Umgebung der StudentInnenwohnheime als auch im Stadtzentrum wurden mit ihrer Lage und den Verkehrsverbindungen dokumentiert. Es folgte eine Auflistung der speziellen Frisch-Markt-Tage der einzelnen Stadtviertel, sowie der Namen der günstigen Einkaufszentren. Nicht vergessen wurde auf Restaurants mit einheimischer Küche, auf Bäckereien und Cafés hinzuweisen.

-14-

Die Fülle an authentischem Material, die Ausarbeitung eines Hand-outs in deutscher Sprache und die Bilddokumentationen ergaben eine informative und vielfältige Einsicht in Gegebenheiten in der unmittelbaren eigenen Realität der Studierenden, die sie aber bisher nie so intensiv erlebt hatten. Bei der Reflexion über die geleistete Projektarbeit wurde sowohl die methodische Vorgehensweise des autonomen Lernens besser verinnerlicht, als auch die veränderte Sichtweise auf die intensiv bearbeiteten Existenzbausteine des eigenen Alltags zur Sprache gebracht. Auch in Fragen bezüglich eines bevorstehenden eigenen Auslandsaufenthaltes zeigten sich die Deutschstudierenden gewandter, da sie sich auch ein Repertoire an deutschem Sprachmaterial bei der schriftlichen Fixierung der Texte angeeignet haben, die ihrer Interaktion im deutschsprachigen Alltag zugute kommen wird.

5. Ausblick

Die mit den Socrates/Erasmus-Mobilitätsprogrammen immer gängiger werdenden Auslandsaufenthalte können die - vielerorts explizit nicht vorgeschriebenen, aber dennoch implizit umgesetzten - universitären landeskundlichen Lehrveranstaltungen im traditionellen Sinne mit "Leben" füllen und zu einem gesteigerten Interesse der Studierenden an soziokulturellen Gegebenheiten der deutschsprachigen Länder führen. Als Fremdsprachenkundige gehört es aber zu ihrer Rolle, auch ihr eigenes Land und ihre (Alltags-)Kultur den Angehörigen der Zielsprachenländer bekannt zu machen. Der Interkulturalitätsdiskurs hat deutlich gemacht, dass Fremdsprachenerwerb nicht als sprachliche und kulturelle Einbahnstraße begriffen werden kann.

Ein Paradigmenwechsel könnte auch die Landeskunde-Diskussion in eine neue Richtung weisen und sollte angesichts dieser Tatsache weniger von großen Modellen und integrativen Ansätzen ausgehen, sondern eher Modellversuche vorstellen, anhand deren Beschreibung zukünftige Lehrende sehen können, wie wichtig es ist, die jeweiligen Individuen im Lernprozess ernst zu nehmen (vgl. Altmayer 1999: 109). Eine nachhaltige Wirkung üben hierbei eigens erfahrbar gemachte Beobachtungen aus, die leichter in berufsrelevante Handlungsdispositionen integriert werden können (vgl. Ott 2004: 494). Dies erfordert von den zukünftigen Lehrenden auch eine gründliche Reflexion der zugrunde liegenden didaktischen Prinzipien und deren unterrichtspraktische Umsetzung im eigenen Fremdsprachenunterricht. Gerade in der FremdsprachenlehrerInnenausbildung sollte klar werden, dass landeskundliche Entscheidungen nicht nur allein von inhaltlichen und prozessuralen allgemeinen Vorgaben durch DidaktikerInnen und FachwissenschaftlerInnen mit ihren jeweiligen aktuellen Vorlieben her zu bestimmen sind, sondern dass Landeskundevermittlung - ob implizit als Teil des Sprachlernprozesses oder explizit mit einer gewissen institutionellen Selbstständigkeit - allein von der Lernziel- und Zielgruppendedetermination vor Ort abhängt.

Aufgrund solcher Überlegungen könnte es möglich werden, die Landeskunde von der negativen Etikette, sie sei eine "unendliche Geschichte" (Pauldrach, 1992: 4) oder gar das "Monster von Loch Ness der Fremdsprachenphilologie" (Picht, 1990: 10), zu befreien.

Literaturverzeichnis

- Akdogan, Feruzan. (2003). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. *Info DaF*, 30 (1), 46-54.
- Althaus, Hans-Joachim. (1999). Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. *Info DaF*, 26 (1), 25-36.
- Altmayer, Claus. (1999). Von der 'interkulturellen' zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In Hans-Jürgen Krumm & Paul Portmann-Tselikas. (Hrsg.). (1999). *Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* (S. 86-112). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
-
- 15-
- Basteck, Elisabeth F. (2004). Zwischen Geschichtsunterricht und Auslandsvorbereitung: Landeskunde-Unterricht an spanischen Universitäten. *Info DaF*, 31 (1), 29-51.
- Bastian, Johannes & Gudjons, Herbert. (Hrsg.). (1986). *Das Projektbuch. Theorie, Praxisbeispiele, Erfahrungen*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Baur, Rupprecht, S. (1992). Anmerkungen zur Effektivität der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an bundesdeutschen Universitäten. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (1992). *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 15-21). Bochum: Brockmeyer.
- Buchberger, Friedrich & Buchberger, Irina. (2002). Europa - eine Chance zur Reform von Schule und Lehrerausbildung. In Annegret Helen Hilligus, Hans-Dieter Rinkens & Claudia Friedrich. (Hrsg.). (2002). *Europa in Schule und Lehrerausbildung: Entwicklungen-Beispiele-Perspektiven* (S. 101-127). Münster: LIT Verlag.
- Ehrhardt, Claus. (2004). Interkulturelle Kommunikation Deutschland - Italien: Grundlagen und Inhalte eines Doppeldiplom-Studienganges. *Info DaF*, 31 (1), 52-67.
- Epp, Rainer. (1990). Interkulturelle Germanistik und Doppelkompetenz: einige kritische Anmerkungen. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 37, 24-31.
- Fandrych, Christian. (1993). Grenzüberschreitung auf Probe: Das Auslandspraktikum im Studium Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 287-327.

- Frey, Karl. (1993). *Die Projektmethode* (5. Aufl.). (1. Aufl. 1982). Weinheim: Beltz.
- Gonzalez, Francisco; Rösler, Dietmar; Schäfer, Gudrun & Tammé, Claudia. (1998). *Bibliographie: Didaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 1975-1996*. München: iudicium.
- Götz, Lutz & Suchsland, Peter. (1996). Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. *Info DaF*, 33 (2), 67-72.
- Gudjons, Herbert. (1997). Lernen - Denken - Handeln. Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts. In Johannes Bastian, Herbert Gudjons, Jochen Schnack & Martin Speth. (Hrsg.). (1997). *Theorie des Projektunterrichts* (S. 111-132). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Gudjons, Herbert. (1997). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivitäten - Selbstständigkeit - Projektarbeit* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

-16-

- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael & Simon-Pelanda, Hans. (1997). Integrierte Landeskunde - ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In Hans-Jürgen Krumm & Paul Portmann-Tselikas. (Hrsg.). (1997). *Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* (S. 17-34). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Hansen, Klaus P. (1993). Die Herausforderung der Landeskunde durch die moderne Kulturtheorie. In Klaus P. Hansen. (Hrsg.). (1993). *Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung* (S. 95-114). Tübingen: Narr.
- Hansen, Klaus P. (1995). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Honnef-Becker, Irmgard & Kühn, Peter. (1998). *Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
- Ihekweazu, Edith. (1984). Erschwerte Verständigung. Deutscher Literaturunterricht in der Dritten Welt. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 10, 86-106.
- Koreik, Uwe. (2001). Große Töne, wenig Musik. Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In Karin Aguado & Claudia Riemer. (Hrsg.). (2001). *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen) Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag* (S. 39-49). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1994). Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer*, 6-11.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1998). Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. *Info DaF*, 25 (5), 523-544.
- Legutke, Michale & Thomas, Howard. (1993). *Process and experience in the language classroom*. London/New York: Longman.
- Lehker, Marianne. (2003). Projektarbeit im DaF-Unterricht. *Info DaF*, 30 (6), 562-575.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen. (1993). Romanische Landeskunde zwischen Literaturwissenschaft und Mentalitätsgeschichte. In Klaus P. Hansen. (Hrsg.). (1993). *Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung* (S. 81-94). Tübingen: Narr.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen. (1995). Französische Kulturwissenschaft und interkulturelle Kommunikation. Theorieansätze, Gegenstandsbereiche, Forschungsperspektiven. In Hans-Jürgen Lüsebrink & Dorothee Röseberg. (1995). *Landeskunde und Kulturwissenschaft in der Romanistik. Theorieansätze, Gegenstandsbereiche, Forschungsperspektiven* (S. 23-39). Tübingen: Narr.

-17-

- Ott, Margarete. (2004). Erzählte Geschichte/n. Geschichtliche Erfahrungen im Medium der Fremdsprache. *Info DaF*, 31 (4), 483-498.
- Pauldrach, Andreas. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, 6 (Landeskunde), 4-15.

- Picht, Robert. (1990). Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation. In Hans-Joachim Althof. (Hrsg.). (1990). *Dokumentation des Wolfenbütteler DAAD-Symposiums 1988* (S. 9-24). München: Iudicium.
- Referenzrahmen. (2001). Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries. Herausgegeben von Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder der Bundesrepublik (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EKD) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Berlin: Langenscheidt.
- Reinbothe, Roswitha. (1997). Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung. *Info DaF*, 24 (4), 499-513.
- Roggasch, Werner. (1997). Deutschlehrerausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung. *Info DaF*, 24 (4), 470-479.
- Saalbach, Mario. (1999). DaF auf den Kopf gestellt. *Info DaF*, 26 (4), 327-347.
- Schocker-v. Ditfurth, Marita. (2002). Forschendes Lernen in der Fremdsprachenlehrerausbildung. Erfahrungen mit einem multiperspektivischen Ansatz. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 31, 151-166.
- Schönert, Jörg. (1995). Germanistik - eine Disziplin im Umbruch? Plenarvortrag. In German Ruiperez (Hrsg.). *Spanischer Germanistentag 1994 - Multimedia-Bericht und Kongreßakten auf CD-ROM (DOS/Windows & Mac)*. Madrid: UNED. Dateiname: SCHOENERT.PDF.
- Vollmer, Helmut, J. (1998). Lerner- und Handlungsorientierung im bilingualen Sachfachunterricht. In Liesel Hermes & Gisela Schmid-Schönbein. (Hrsg.). (1998). *Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerausbildung in der Diskussion. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Koblenz, 6.-8. Oktober 1997* (S. 291-304). Berlin: PZV.
- Watrowski, Rafal. (2002). Kulturkunde oder Sprachunterricht? *Info DaF*, 29 (1), 50-58.
- Wolff, Dieter. (1997). Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen Begründung. In Freie und Hansestadt Hamburg. (Hrsg.). (1997). *Initiativen für den Fremdsprachenunterricht an Hamburger Gymnasien. Dokumentation*. Hamburg: Amt für Schule.

Anmerkungen

[1] Zu nennen sind hier exemplarisch Arbeiten von Althaus (1999), Hackl, Langner & Simon-Pelanda (1997), Gonzales et al. (1998) und Honnef-Becker & Kühn (1998).

[2] In den Lehrerhandreichungen für *Passwort Deutsch* heißt es: "*Passwort Deutsch* fördert durch Aufgabenkonzeption und Projektvorschläge das lernerzentrierte, autonome und handlungsorientierte Lernen".

Copyright © 2005 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Güler, Gülden. (2005). Landeskunde-Seminar im Vorfeld eines Socrates/Erasmus-Austauschprogrammes in der DeutschlehrerInnenausbildung an der Uludağ Universität. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (3), 17 pp.
 Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Gueler1.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]