



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung

Uwe Koreik und Roger Fornoff

Abstract: In diesem etwas umfassenderen Artikel wird versucht, die Entwicklung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hinsichtlich des Bereichs Landeskunde/Kulturstudien für den Zeitraum der letzten zehn Jahre nachzuzeichnen. Im Vordergrund steht dabei ein Überblick über die in dieser Zeit erschienenen empirischen Forschungsergebnisse und die aus diesen zu ziehenden Schlussfolgerungen für unser Fach. Zudem wird der Blick auf die aktuelle diesbezügliche Situation in den Feldern „Theorieentwicklung“ und „Methodik/Didaktik“ mit den Unterkapiteln „Lehrwerke“ und „Medieneinsatz“ gelenkt. Die Situation der Ausbildung in unserem Fach für das kulturelle Lernen wird beleuchtet, es wird auf Konfliktlinien hingewiesen und in einem Fazit mit Ausblick werden mögliche zukünftige Arbeitsschwerpunkte herausgearbeitet.

In this comprehensive article, we attempt to trace developments in the study of German as a foreign and second language over the last ten years with regard to the use of cultural studies and cultural learning in language classes. Our focus is on providing an overview of the empirical research results published during this period and their conclusions for our discipline. In addition, we draw attention to the current situation in the areas of "theory development" and "methodology/didactics" with the subchapters "textbooks" and "use of media". We highlight the situation of teacher training for cultural learning, draw attention to points of disagreement, and conclude by elaborating on the outlook for future work priorities.

Schlagwörter: Bild- und Filmeinsatz, empirische Forschung, kulturbezogenes Lernen, Lernprozesse, Stereotypen; use of images and films, use of empirical research, culture-related learning, learning processes, stereotypes.

Koreik, Uwe & Fornoff, Roger (2020),
Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ –
Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 563–648.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitender Rückblick¹

In einer Bestandsaufnahme zu den Entwicklungen im Bereich der Landeskunde bzw. Kulturstudien hieß es vor knapp zehn Jahren, dass es zukünftig „zu Wirkungsprozessen der Vermittlung landeskundlicher Inhalte im DaF-/DaZ-Unterricht sowie zu der Konstruktion von kulturellen Deutungsmustern“ (Koreik 2011: 600) aufgrund von Forschungsergebnissen vermutlich mehr mitzuteilen geben werde. Diese Hoffnung gründete auch auf dieser im Jahr zuvor gemachten Aussage: „Erst in allerjüngster Zeit scheint sich im Kontext der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache wie auch anderer Fremdsprachenwissenschaften eine Trendwende zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung empirischer Forschung in diesem Bereich abzuzeichnen“ (Altmayer/Koreik 2010a: 3). Und Altmayer und Koreik hatten in diesem Zusammenhang weiterhin wichtige zentrale Leitfragen formuliert:

- Wie lassen sich ‚kulturbezogene‘, ‚interkulturelle‘, ‚landeskundliche‘ oder einfach ‚kulturelle‘ Lernprozesse definieren und im Hinblick auf ihre empirische Erforschung operationalisieren, so dass sie sich für die methodisch kontrollierte Erfassung überhaupt sinnvoll erschließen lassen? Das Problem wird hier ja schon durch die vielen Begriffe sichtbar, die zur Bezeichnung des Phänomens untereinander konkurrieren, ohne dass sich genau erkennen ließe, worin die Unterschiede und worin eventuelle Gemeinsamkeiten bestehen;
- Von welchen übergeordneten kulturtheoretischen Grundpositionen gehen wir aus? Inwiefern stellen solche Grundpositionen schon Vorabentscheidungen dar, die möglicherweise die auf ihrer Basis erhobenen Daten in methodisch unzulässiger Weise beeinflussen?
- Welche Verfahren der Datenerhebung, der Datenaufbereitung und der Datenauswertung sind im Hinblick auf die Problemstellungen geeignet? Welche Rolle spielen quantitativ-statistische Zugänge und wo sind deren Grenzen? Wie lassen sich qualitativ-rekonstruktive Verfahren, wie sie ja mittlerweile in anderen Bereichen der Fremdsprachenforschung gut etabliert sind, für die Erforschung kultureller Lernprozesse nutzbar machen? Wo sind hier die Grenzen?

Etwa ein Jahrzehnt danach stellt sich nun nicht nur die Frage, wie es um die empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bestellt ist, sondern auch welche Weiterentwicklungen auf diesem Feld generell zu verzeichnen sind.

¹ Angesichts des ungleichen Arbeitsvolumens, das von den Autoren erbracht wurde, um den vorliegenden Artikel fertigzustellen, ist es gelungen, Uwe Koreik davon zu überzeugen, erstmals von der durch das Alphabet vorgegebenen Reihenfolge bei der Nennung der Autoren abzuweichen. Die Umkehr bei der Reihenfolge der Autorennamen trägt folglich dieser ungleichen Arbeitsleistung Rechnung.

Es ist wichtig in diesem Kontext daran zu erinnern, dass wir in der Fachdiskussion den immer noch verwendeten Begriff der Landeskunde bzw. der Kulturstudien zu meist relativ unspezifisch hinsichtlich der verschiedenen Ebenen verwenden, was gelegentlich die Diskussion erschwert, vor allem aber die Komplexität der Problematik häufig in einer Weise reduziert, die für eine Weiterentwicklung im Fach dysfunktional ist. In Koreik (2011: 582) werden die Ebenen folgendermaßen benannt:

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

Auf der Ebene der Forschung, dies ist hinzuzufügen, war selbstverständlich auch die Weiterentwicklung bei der Theoriebildung mitgedacht. Und ebenso selbstverständlich ist, dass die Forschungsebene bzw. die wissenschaftliche Ebene die übergeordnete Ebene bildet, da aus ihr die Impulse für Veränderungen auf der Unterrichts- und Ausbildungsebene sowie auf der Ebene der Lehrmaterialentwicklung hervorgehen müssten.

Als wichtige Ergebnisse konnten 2011 (ebd.) festgehalten werden, dass man sich in der Fachdiskussion weitgehend einig sei, dass man nicht mehr von einer einheitlichen – oder anders ausgedrückt homogenen – Nationalkultur sprechen oder schreiben könne, und dass damit einhergehend auch „zugleich die dichotomische Verengung auf das »Eigene« und das »Fremde«“ (ebd.: 583–584) grundsätzlich in Frage gestellt sei. Einig sei man sich auch, „dass das Konzept von weitgehend einheitlichen Kulturstandards, wie es von dem niederländischen Sozialanthropologen Gert Hofstede oder von dem deutschen Psychologen Alexander Thomas folgenreich vertreten wird, keineswegs eine angemessene Beschreibungsgrundlage für komplexe Gesellschaften bietet“ (ebd.: 585), sondern verstärkt zu unangebracht homogenisierenden und vereinfachenden Stereotypisierungen beitrage. Es gilt folglich also zu betrachten, in welchen Bereichen wir über diese Erkenntnisse hinaus weitergekommen sind.

In diesem Artikel soll vorrangig der Blick auf die Auslandsperspektive, d.h. also DaF, gerichtet werden, auch wenn die Inlandsperspektive, d.h. also DaZ, nicht vollständig ausgeklammert bleiben wird.

Was also ist der Stand der Dinge?

2 Fortschritte der empirischen Forschung im Bereich der Landeskunde/ Kulturstudien²

Empirisch gewonnene Erkenntnisse sind in der Tat das Wichtigste für die Weiterentwicklung im Bereich der Landeskunde/Kulturstudien. Fornoff/Koreik (2020) betonen dies in ihrem Artikel zur Bedeutung des kulturwissenschaftlichen und kulturdidaktischen Bezugs auf die Nation gleich an drei verschiedenen Stellen. Prägnanter hat dies allerdings Altmayer – sicherlich auch dem Duktus eines Vortrags geschuldet – formuliert:

Wir brauchen nach meinem Verständnis auch viel – das geht jetzt mehr in Richtung Wissenschaft – viel mehr empirische Forschung über dieses Feld, anstatt die eigentlich immer nur normativ und theoretisch geführten Grundsatzzdebatten weiterzuführen. Ich glaube wir kämen sehr viel weiter – und wir haben ja an manchen Stellen auch schon angefangen –, wenn wir eigentlich wüssten, was da eigentlich passiert, was Lernende aus unserem Landeskundeunterricht eigentlich mitnehmen, und ob das eigentlich zu den Ergebnissen führt, die wir gerne hätten. (Altmayer 2018b, min. 1.04.22)

Genau darum geht es. Empirisch gewonnene Erkenntnisse sind entscheidend, auch für die Weiterentwicklung theoretischer sowie methodisch-didaktischer Ansätze. Entgegen der bereits 2011 formulierten Erwartungen hat es in der Zwischenzeit allerdings keine wirklich bedeutende Zahl an größeren empirischen Studien im Bereich der Landeskunde/Kulturstudien im Fach DaF/DaZ gegeben. Sichtbar wurde dies bereits, als für das Themenheft „*Kulturstudien/Landeskunde*“ (Fornoff/Altmayer/Koreik 2017) in *Informationen Deutsch als Fremdsprache* in einem Beitragsaufruf gezielt nach den Ergebnissen empirisch ausgerichteter Studien gefragt wurde. Darin hieß es zunächst, dass „zunehmend die kulturellen Lern- und Aneignungsprozesse der DaF-Lernerinnen und Lerner und damit der Unterricht selbst ins Zentrum der Aufmerksamkeit“ (443) gerückt sei, und es wurden „Artikel erbeten, in denen über geplante, bereits durchgeführte oder sich in der Durchführung befindliche empirische Forschungen und Forschungsprojekte sowie über deren Ergebnisse berichtet wird“ (ebd.). Die Resonanz fiel verglichen mit den Einsendungen zu anderen Themenheften bescheiden aus.

Anne Wernicke vermutet – dieses allerdings mit Blick auf das spezielle Thema Deutschlandbilder –, dass die geringe Zahl an explorativ ausgerichteten empirischen Arbeiten daran liegen könne, dass die Forderungen „der Theoretiker zum Teil

² Es ist uns bewusst, dass wir sicherlich nicht alle Arbeiten haben erfassen können, die hier hätten besprochen werden müssen. So sind wir beispielsweise auf Beate Baumann (2018): *Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme, erst zu spät aufmerksam geworden.

sehr schwer in die Forschungspraxis umzusetzen sind. Zu wenig greifbar seien in der Theorie einleuchtende Konstrukte, zu komplex deren Zusammenhänge, als dass ohne Weiteres Forschungsinstrumente und -designs zur Verfügung stünden, die diese abbilden könnten“ (Wernicke 2014: 35). Wernicke selbst konnte u.a. allerdings schon auf die qualitativ angelegte Großstudie von Ertelt-Vieth verweisen und folgendes im Zusammenhang ihrer eigenen Arbeit wichtige Zitat betonen:

Bilder sind Bezüge auf andere und auf sich selbst, d. h. reflexive Bezüge. Es sind die kleinsten Einheiten oder weitgefächerte Kompositionen, Differenzierungen, Kombinationen und Hierarchien [...] [>] Widersprüche, kausale Verknüpfungen [...]. (Ertelt-Vieth 2005: 308)

Wernicke konnte mithilfe eines qualitativen Forschungsdesigns auf der Basis von offenen Leitfadenterviews und darauf basierenden Einzelfallanalysen anhand der Vorgehensweisen der *Grounded Theory* einen Einblick in die individuell geprägten Deutschlandbilder dreier US-amerikanischer Austauschschüler geben. Fallübergreifend wurde dabei die unmittelbare soziale Umgebung der Jugendlichen als entscheidender Einflussfaktor für die eigenen Einschätzungen deutlich. Persönliche Kontakte mit Deutschen vor der Reise nach Deutschland wie die in Deutschland gepflegten persönlichen Beziehungen sind entscheidend und übersteigen deutlich die Wirkung von Medien, des eigenen Geschichtsunterrichts oder auch die der Vorbereitungsseminare vor dem Auslandsaufenthalt, die allerdings in den Interviews, auch lange nachdem sie stattgefunden haben, doch immer wieder eine Rolle spielen. Wernicke konnte zudem aufzeigen, „dass sich Deutschlandbilder auf unterschiedlichsten Ebenen bewegen und viel mehr sind als bloße Anhäufungen von Stereotypen“ (Wernicke 2013: 180). Interessant ist dabei die Tatsache, dass sich die Jugendlichen der Verwendung von Heterostereotypen bewusst sind, diese zudem reflektieren und zugleich die Subjektivität ihrer eigenen Wahrnehmung betonen (183).

Auch wenn eine kleine Fallstudie wie diese oder die Arbeit von **Marc Deckers** (2010), der knappen Zusammenfassung einer bemerkenswerten Masterarbeit, zu im Kulturkontakt gebildeten Stereotypen bei in Deutschland lebenden und in Weblogs kommunizierenden Amerikanerinnen und Amerikanern nur jeweils ein kleines Puzzleteil in einem zu erstellenden Gesamtbild darstellt, so sind die gewonnenen Erkenntnisse dennoch sehr wichtig.

Ausgehend von einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Stereotypenforschung beruht Deckers Analyse auf vorliegenden Daten in Blogs, die in gewisser Weise mit Tagebuchaufzeichnungen vergleichbar sind, wobei in Blogs allerdings die Interaktion hinzukommt. Blogs bieten natürliche Daten, die nicht durch eine Befrager- und Beobachtersituation beeinflusst werden. Ein Hawthorne-Effekt kann

folglich ausgeschlossen werden. „Die Autoren des Blogs wurden nach ihrer Meinung über die Deutschen nicht gefragt, sie schreiben, was ihnen erwähnenswert erscheint“ (Deckers 2010: 531). Insgesamt wurden die Beiträge von 28 Bloggern akribisch ausgewertet.

Deckers stellt fest, dass es für die Amerikaner*innen, die nach Deutschland kamen, um hier für längere Zeit oder auch dauerhaft zu leben, offensichtlich unumgänglich sei, zunächst einen Prozess der Stereotypisierung zu durchlaufen, um „die Komplexität des sie umgebenden fremden Umfelds zu reduzieren und somit vorhersagbarer und nicht zuletzt verstehbarer zu machen“ (537). Er arbeitet dabei insgesamt 14 Stereotype heraus, die von „Deutsche sind direkt“ über „Deutsche lieben Ordnung und Regeln“ bis zu „Die Deutschen fordern ein soziales Eintreten durch den Staat und schützen ihre Umwelt“ reichen. Deckers verweist auf Altmayer (2004: 102) und Hansen (2003: 257–258), wenn er den Verdacht äußert, dass die bei Alexander Thomas „beschriebenen Kulturstandards ihrerseits nichts anderes als verbreitete Stereotypen darstellen, da sie die tatsächliche kulturelle Vielfalt nur stark reduziert darstellen“ (Deckers: 2010: 536). Die Belegstellen, die zitiert werden, verdeutlichen allerdings sehr eindrucksvoll, welche Äußerungen den herausgearbeiteten Stereotypen zugrunde liegen. Hier ein Beispiel zum Thema deutsche Direktheit:

I can say that for Americans, German directness crosses over into rudeness. They do not, as a rule, pad or soften a statement with a compliment like we usually do. This can shock the hell out of an unprepared American who comes over used to having a lot of smiles and unsolicited compliments thrown at them in the course of casual conversation. [...] When Americans give criticism, we will start with a positive statement and then follow-up with the negative. Germans will cut to the chase. This can take your breath away as an American the first few times it happens (534).

Und es ist nun aber nicht so, als ob den Teilnehmer*innen im Blog ihre vereinfachenden und vereinheitlichenden Kommentare nicht bewusst wären wie folgende Passage verdeutlicht:

I don't think it's possible or profitable to categorize all of our experiences, but it seems to be a universally human trait. The fact is that every country is filled with contradictions and Germany is no exception. [...] It seems to me, that as soon as I learn enough to define a stereotype, I find a dozen exceptions that make me rethink my original thesis. Probably I'm better off not trying to draw any conclusions, but then I come back to a fundamental truth: Germany is distinctly different when compared with, say, Poland. And France is distinct from Spain. There are differences, but they're complicated and not easily grasped (538–53).

Diese Textstelle offenbart beispielhaft die Diskrepanz zwischen der Erkenntnis, dass die Wirklichkeit zu komplex ist, um sie mit stereotypisierenden Feststellungen zu erfassen und andererseits den vielfältig belegten markanten Unterschieden, die sich insbesondere auch im Kommunikationsverhalten ausdrücken und von den Blogger*innen nachvollziehbar auf nationale Unterschiede zurückgeführt werden und zudem zu vereinfachenden Äußerungen führen. „Ein entscheidender Teil dieses Simplifizierungsprozesses“, so Deckers, „ist zudem die undifferenzierte Übergeneralisierung und somit die kognitive Homogenisierung einer überaus heterogenen Realität“ (537).

Deckers plädiert auf der Basis der von ihm herausgearbeiteten Ergebnisse dafür, Hetero- und Autostereotype im Sprachunterricht zum Thema zu machen und differenziert darauf einzugehen, warnt aber deutlich davor, unterschiedliche Verhaltensmuster mit einfachen aus der Geschichte abgeleiteten Bedingungsfaktoren erklären zu wollen (542).

Die Studien von Wernicke und Deckers verdeutlichen dezidiert, welche Bedeutung externe Faktoren und vor allem eigene Kontakterlebnisse haben und wie – auch wenn wir für den Unterricht Stereotypenbildung möglichst vermeiden wollen – diese dennoch alltäglich wirkmächtig ist.

Manche Befunde der beiden Untersuchungen werden sich zumindest in Form fundierter Fragestellungen auch auf die Unterrichtssituation übertragen lassen, auch wenn alleine diese beiden Studien schon verdeutlichen, dass es in der Tat schwierig ist, die Prozesse kultureller Einstellungsbildungen präzise zu erfassen. Zum Unterricht selbst sind inzwischen – wenn auch nicht im wünschenswerten Maße – weitere Studien erschienen.

Isabell Mering (2013) hat ein wenig versteckt in einem Sammelband mit dem Thema „Zwischen Ritual und Tabu. Interaktionsschemata interkultureller Interaktion in Sprache und Literatur“ eine Unterrichtsstudie zum Einsatz historischer Themen an der Deutsch-Jordanischen Universität in Amman veröffentlicht. Speziell geht es um den „Themenkomplex rund um den Nationalsozialismus, Hitler und den Holocaust“ (179). Die Themenauswahl begründet sie mit der Erfahrung, dass man „im Gespräch mit Einheimischen im arabischen Kulturraum in allen Altersklassen und Bevölkerungsschichten nicht selten mit einem schockierend positiven Bild bezüglich der Person Adolf Hitlers und der Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes“ (ebd.) konfrontiert wird, was insofern von Bedeutung ist, als ihre Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer alle aus Jordanien oder Palästina stammen. Es handelt sich dabei um Studierende aus dem 3. Studienjahr.

Im Rahmen des Forschungsprojekts hat Mering eingangs individuelle Leitfadenterviews durchgeführt, Unterrichtsvideographien erstellt und eine abschließende Interviewrunde erfasst. Die entsprechenden Daten sind allerdings, anders als bei einer Qualifikationsarbeit, abgesehen von den im Artikel zitierten Passagen nicht einsehbar, und auch die verwendeten Unterrichtsmaterialien werden in dem Beitrag nicht benannt. Die Ergebnisse sind allerdings sehr bemerkenswert.

Mering hat für ihr Unterrichtsprojekt angesichts der von ihr beschriebenen Gesamtsituation im möglicherweise ganzen arabischsprachigen Raum insbesondere jedoch für Jordanien folgende Lernziele formuliert, die hier vollständig wiedergegeben werden sollen:

- Faktenvermittlung
- Adäquater Umgang mit brisanten und belasteten Themen / Teilhabe an der soziokulturellen Realität des Zielsprachenlandes
- Korrektur einseitiger Geschichtsbilder
- Schaffung eines realitätsnahen Bildes (hier auch: demokratische Nachkriegsentwicklung)
- Vermittlung von „political correctness“ (z.B. Stellung beziehen zu offensichtlichem Unrecht / bei positiven Hitler-Bildern / bei Verharmlosung von Verbrechen wie dem Holocaust)
- Erkenntnisgewinn über die Manipulierbarkeit des Einzelnen und die Rolle des Individuums in der Gesellschaft u.a. (singuläre Verbrechen können Bedeutung für die ganze Menschheit haben)
- Lernen aus der Geschichte
- Friedensdienende Zielsetzungen des DaF-Unterrichts (z.B. Fremdverstehen, Empathie, Toleranz, Kulturmündigkeit, „Völkerverständigung“ (Mering 2013: 191).

In insgesamt 21 Unterrichtseinheiten wurden die wesentlichsten Aspekte der Geschichte Deutschlands von Ausgang des Ersten Weltkriegs bis zum demokratischen Neubeginn nach 1945 und der folgenden sich entwickelnden Erinnerungskultur behandelt.

Aus den Eingangsinterviews, in denen zunächst ein Foto Hitlers als Gesprächsimpuls gezeigt wurde, geht hervor, dass die Vorannahmen der Verfasserin sich bestätigt haben: zahlreiche Studierende offenbaren ein letztlich positives Hitlerbild, betonen zumindest Intelligenz und Führungsstärke. Neben Unkenntnis wird dabei aber auch schon deutlich, dass eine Bewertung der Person auch mit Bezug auf den aktuellen Palästina-Konflikt vorgenommen wird. Bei spontanen Äußerungen zum Stichwort *Holocaust* zeigen sich teilweise Unkenntnis, Relativierung oder auch die Tendenz zur Leugnung des Geschehens.

Auch nach einer intensiven Behandlung der Gesamthematik, zu der Aspekte wie die „Machtergreifung Hitlers“, „Diktatur und Terror“, „Shoah/Holocaust“, „Konzentrations- und Vernichtungslager“ (mit Zitaten von Zeitzeugen und Überlebenden), „Widerstand“ oder auch die „Nürnberger Prozesse“ (182–183) gehören, bleiben manche Aussagen von Studierenden letztlich bemerkenswert, auch wenn, wie Mering konstatiert, „in gewisser Weise ein Lernprozess stattgefunden hat“ (193). Aus zwei weiteren studentischen Zitaten aus der abschließenden Diskussionsrunde geht hervor, dass zwar nach der Unterrichtseinheit das Leid der Juden zur Zeit des Nationalsozialismus verstärkt zur Kenntnis genommen wird, aber weiterhin nicht ohne Bezug zum aktuellen Leid der Palästinenser gesehen werden kann. Das gipfelt in folgendem studentischen Zitat:

[...] Wenn die Palästinenser stark sind, machen wir andere Holocaust für die Juden, wie die Deutschen... [...] Die Deutschen wollen keine Juden in Deutschland und wir wollen keine Juden in Palästina. Das ist unsere Recht, it's our right (193).

Merings Hauptanliegen war es, mit dem Artikel zu verdeutlichen, auf welche schwierige Ausgangslage man stößt, wenn man hauptsächlich im arabischsprachigen Kontext das Thema *Holocaust* und damit zusammenhängende Themen behandelt. Was hier speziell am Beispiel der Deutsch-Jordanischen Universität in Amman illustriert wurde, trifft mit Sicherheit auch auf andere Hochschulen (und auch Schulen) der Region zu, allerdings auch auf andere (z.B. Türkei) und entferntere Länder der Welt wie auch auf Sprachkurse in deutschsprachigen Ländern, in denen Menschen aus der thematisierten Herkunftsregion aufgenommen wurden. Kenntnisdefizite, auch bedingt durch einseitige Schulcurricula, diesbezüglich wenig informative Lehrmaterialien und eine aufgrund des schwelenden Palästina-Konflikts ideologisch geprägte mediale Berichterstattung, erschweren Unterricht zu dieser Thematik. Mering hat eindeutig und überzeugend dafür plädiert, sich dieser Thematik anzunehmen, zu Erkenntnissen im tatsächlichen Unterrichtsprozess dazu allerdings nur bedingt beigetragen.

Ebenso bleibt unklar, wie mit der beschriebenen Situation didaktisch umzugehen ist. Ist es z.B. sinnvoll, Lernergruppen, in denen Ressentiments gegenüber dem Thema bestehen und in denen viele einseitig geprägte Voreinstellungen haben, mit einer Fülle von Unterrichtsmaterial zu diesem Thema zu konfrontieren? Sollte man, um die entsprechenden Voreinstellungen „aufzubrechen“ eher auf die Vermittlung von Inhalten setzen oder auf Formen des performativen Lernens, die zunächst nicht kognitive, sondern emotionale Aspekte ansprechen? Oder gibt es noch ganz andere Möglichkeiten mit solchen Ressentiments und Voreinstellungen im landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Unterricht umzugehen?

Katja Grupp (2014) möchte mit ihrer an der Universität in Kaliningrad durchgeführten Untersuchung generell herausfinden, „welche Vorstellungen die Studierenden von Deutschland haben, woher diese Vorstellungen kommen, welche Faktoren diese Vorstellungen beeinflussen, was das Individuelle und das Über-Individuelle (kollektive) bei diesen Vorstellungen kennzeichnet“ (13). „Die Studierenden“, so lautet es weiter, „beziehen ihre Vorstellungen aus verschiedenen Quellen, unter anderem von den Lehrmitteln und Lehrkräften der Germanistik an ihrer Universität (d.h. zum Teil von mir), aber auch aus den Medien. Eine weitgehend verschwiegene Quelle ist das offizielle Deutschlandbild, das Bild von Deutschland als ein jahrhundertlang auf dem Gebiet des heutigen Kaliningrad verweilendem ‚Fremdkörper‘, den die ‚urslawischen‘ Bewohner in der 2. Hälfte der 1940er Jahre ‚endlich vertrieben‘ haben. Dieser (stillschweigend gelebte und oftmals verschwiegene) Konsens, der den „pobeda“, den „Sieg“, zur allgegenwärtigen Vokabel in Kaliningrad macht und faktisch die Existenzberechtigung der Region überhaupt ist, ist ein wesentlicher Faktor bei der Entwicklung von Vorstellungen über Deutschland“ (ebd.). Im Rahmen der theoretischen Vorüberlegungen heißt es aber auch: „Angesichts von Globalisierung und der Hybridität von kulturellen Erfahrungen spielt das Individuum aber eine immer größere Rolle“ (36). Entsprechend auch: „Das Individuum rückt immer mehr ins Zentrum von kulturellen und lernorientierten Prozessen“ (37), wobei anschließend und für die Arbeit insgesamt als äußerst bedeutsam das „Spannungsfeld zwischen individueller und überindividueller Betrachtung des Fremden und Eigenen“ (38) als relevantes Konstruktionsprinzip bezeichnet wird.

Die Forschungssituation für Gruppas Studie ist nicht unproblematisch: eine deutsche DAAD-Lektorin – die einzige Muttersprachlerin als Deutschlehrkraft an der Universität – erhebt Daten über Kenntnisse und Einstellungen zu Deutschen und Deutschland bei den eigenen Studierenden und, wie zu erwarten, werden unterschiedliche Erwartungshaltungen in der Interaktion wirksam. Die Verfasserin hat diese besondere Situation allerdings auch bei der Datenerhebung und -auswertung stets im Blick und antizipiert sie ganz im Sinne der *grounded theory* bereits im Forschungsprozess als eigenen Einflussfaktor. Sie macht von Anfang an deutlich, dass sie als „Grundvoraussetzung“ für den Erkenntnisgewinn in ihrer Untersuchung eine Orientierung auf „die individuelle Sichtweise auf die Welt, das individuelle Konstruieren von Wirklichkeit“ betrachtet (37). Dabei bezieht sie sich auf den Deutungsmusteransatz, der zwar davon ausgeht, „dass die Deutung der Welt bei jedem Lernprozess aufs Neue geschieht“, der aber – im Gegensatz zum radikalen Konstruktivismus – annimmt, dass das deutende Individuum auf überindividuelle Muster und kollektives Wissen zurückgreift (37).

Aus insgesamt 15 zur Verfügung stehenden Proband*innen hat die Verfasserin gut begründet eine Auswahl von 8 Studierenden getroffen, die näher untersucht wurden, wobei das Kriterium der Zahl der Deutschlandaufenthalte die entscheidende Rolle spielte. Bedingungen des *theoretical samplings* sind damit nachvollziehbar erfüllt. Die Datenauswertung selbst ist an die Vorgehensweise von Strauss (2004) angelehnt, aus datennahen Codes werden Kategorien entwickelt, wobei das „Kontextwissen der Forscherin [...] bei der Auswertung“ (137) Berücksichtigung findet und in die Interpretation einfließt. Zu Recht wird dabei großer Wert auf die Transparenz der Vorgehensweise gelegt. Es wurden auf der Basis der erhobenen Daten unterschiedlich tiefgreifende Kategorien gewonnen, die als eigene Gliederungspunkte in die Arbeit einfließen. Die erste Kategorie „das Deutschlandbild“ ergibt sich aus der Auswertung der von den Studierenden in der zweiten Interviewstaffel gemalten Deutschland-Bilder.

Bedeutsam erweist sich eine Analyse der von den Studierenden in den Jahren zuvor benutzten Deutschlehrbüchern, ohne die die aus den Interviews stammenden Hinweise nicht entsprechend hätten interpretiert werden können, und ohne die nach wie vor gegebene Bedeutung von Lehrbüchern nicht hätte so eindeutig nachgewiesen werden können. Der Einfluss der Lehrwerke erwies sich zumindest für diese Untersuchungsgruppe rückblickend als wirkungsmächtiger als inzwischen gelegentlich in der Sekundärliteratur angenommen wird. Zudem konnte die Wirkungsmächtigkeit von Film und Fernsehen, sogar speziell einzelner Filme auf ein „Deutschlandbild“ nachgewiesen werden.

Insgesamt entwickeln die Studierenden, so Grupp, ein Narrativ, das „im Bewusstsein der Befragten frei von Brüchen und Lücken zu sein scheint“ (269) und in welches Elemente externer Einflussfaktoren (Filme, Internet usw.) mit dem erkennbaren Ziel eines weiterhin kohärenten Gesamtbildes integriert werden. Vor allem Interviewsequenzen zu dem im Kontext wichtigen Wort „kaputt“ lassen Lücken im Narrativ erkennen. „Das bis dahin konsistente und kohärente Deutschland der Studierenden erweist sich als hybrid, die scheinbar klar umrissene Grenze als porös“ (269). Insgesamt wird deutlich, dass die besondere Rolle Kaliningrads, des ehemaligen Königsbergs im Bewusstsein der Untersuchungsgruppe eine wichtige Rolle spielt, und dass neben den Lehrwerken und dem erlebten Deutschunterricht die Medien Buch und vor allem Film das Bild der Deutschen maßgeblich geprägt haben und dass eigene persönliche Erfahrungen vor diesem Hintergrundwissen reflektiert werden.

Katrin Biebighäuser (2014) verlässt mit ihrer Untersuchung *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten* den Präsenzunterricht, widmet sich aber im Rahmen einer empirischen Untersuchung eines Begegnungsprojekts dem interkulturellen Lernen. Der Fokus ihrer Arbeit mit einer eindeutig landeskundlichen Ausrichtung liegt auf

dem historischen Lernen anhand gezielt ausgewählter historischer Orte in der virtuellen Welt. Ausgangspunkt ihrer Untersuchung waren Erfahrungen mit *Second Life* im DaF-Unterricht im Rahmen von Deutschkursen für das Goethe-Institut. Ihre Recherchen ergaben, dass das DDR-Museum Berlin zum geplanten Zeitpunkt der Untersuchung gerade dabei war, „eine typische Wohnsiedlung der DDR um 1962 nachzustellen“ (Biebighäuser 2014: 142) und sich bereit erklärte, diese noch im Aufbau befindliche virtuelle Welt für die Studie zur Verfügung zu stellen. „Um in die Umgebung des DDR-Museums zu gelangen, musste eine Grenze passiert werden“ (ebd.: 143) und dahinter fand sich eine Straßenszene mit einem Kiosk, „betretbare“ Gebäude wie eine Kaufhalle, ein Café und fünf private Wohnungen in einem Wohnhaus. Hinzu kamen die von einem Privatmann virtuell erstellte Ausstellung *The Wall* und die von der Berlin Tourismus Kongress GmbH initiierte virtuelle Sonderausstellung zum zwanzigjährigen Mauerjubiläum mit einem Nachbau eines Teils der Berliner Mauer mit einer darin befindlichen Chronologie der Deutschen Teilung und der Wiedervereinigung.

Für Treffen in *Second Life* im Rahmen von elektronisch realisierten Sprachtandems konnte Biebighäuser Studierende des Fremdsprachenkollegs Breslau sowie Studierende eines Seminars an der Universität Gießen gewinnen. Auf Breslauer Seite nahmen 14 Studierende an dem Projekt teil, auf Gießener Seite waren es 25. Das methodische Vorgehen und der Prozess der Datenerhebung wird akribisch dargestellt, die Rolle der Untersucherperson in diesem speziellen Untersuchungsdesign wird entsprechend thematisiert wie auch der Videographie als Methode der Datenerhebung eigene Unterkapitel gewidmet. Von Bedeutung ist an dieser Stelle jedoch das Kapitel zu „Landeskunde in der virtuellen Welt zwischen interkulturellem und historischen Lernen.“ Als Ziel der Untersuchung hatte Biebighäuser in ihrem Kapitel 3.2.3 bereits ausführlich dargestellt, dass es ihr beim interkulturellen Lernen um Wissens- und Wertevermittlung geht, um die Verdeutlichung von unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen und um die Befähigung zur Perspektivenübernahme. Einleitend resümiert sie, dass die eingangs „formulierten Erwartungen hinsichtlich einer Auseinandersetzung der Lernenden mit der Zielsprachenkultur durch die Beschäftigung mit den virtuellen Exponaten nur zum Teil erfüllt“ (390) wurden. Gleichwohl können die Ergebnisse als sehr interessant gewertet werden. Die Auseinandersetzung mit dem Material in den virtuellen Räumen hat anscheinend eher individuell stattgefunden. Es fand häufig eher eine Auseinandersetzung mit vorhandenem Wissen statt als der Erwerb neuer Kenntnisse. Das Vorwissen der Tandempartner*innen wird nicht in ausreichendem Maße genutzt, weil es oft angesichts der technisch basierten Kommunikation nicht zur Kommunikation in einem tiefer gehenden Maße kommt. Es hat laut Biebighäuser allerdings „historisches Lernen in Grundzügen stattgefunden“ (428). Die Informationsaufnahme sei allerdings ohne

Gegenwartsbezug erfolgt, was auch am mangelnden Austausch zwischen den Partnerinnen und Partnern gelegen habe. „Die kulturellen Deutungsmuster die nach Alt-mayer (2004) hinter den einzelnen Gegenständen liegen, und die für interkulturelles Lernen notwendige Thematisierung dieser Deutungsmuster, wurden nur sehr selten erläutert und kulturübergreifend verglichen“ (429). Es fand eher eine Ausein-der-setzung als ein weiter gehender Erwerb neuer Kenntnisse statt, woraus Biebig-häuser folgert, „dass für den Erwerb neuer Informationen Wissen explizit vermittelt werden muss“ (427). Aus der Tatsache, dass sich die Teilnehmer*innen immer wie-der mit inhaltlichen Fragen an die Untersuchungsleiterin gewandt haben, obwohl ihnen zuvor deutlich klargemacht worden war, dass diese nur für technische Unter-stützung zur Verfügung stehen würde, lässt sich eindeutig die bedeutende Rolle ablesen, die eine Lehrkraft in einem vor allem auch landeskundlich ausgerichteten Sprachunterricht spielt.

Annika Witte (2014) geht in ihrer Dissertation *Das Deutschlandbild mexikani-scher Studierender. Eine empirische Untersuchung* auf den schon traditionell in der deutschsprachigen Forschung im Bereich der Politik- und Kommunikationswissen-schaften, der Sozialpsychologie oder auch in einigen DaF-Studien (z.B. Grünewald 2005) behandelten Untersuchungsgegenstand von Nationenbildern und die Fakto-ren ihrer Veränderung ein. Dabei kombiniert sie den Einsatz von Fragebögen mit gezielten Interviews, was gegenüber den bis dahin zumeist nur mit Fragebogener-hebungen arbeitenden Untersuchungen einen deutlichen qualitativen Fortschritt darstellt. Die Datenerhebung fand von September 2008 bis April 2009 statt (vgl. Witte 2014: 57). Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung wurden quantitativ aus-gewertet, die Interviews wurden transkribiert und ggf. ins Deutsche übersetzt. Es kamen ergänzende Interviews mit Lehrkräften als Expertinnen und Experten hinzu. In ihrem Kapitel 1.2 „Forschungsfragen und Annahmen“ formuliert Witte zwei konkrete Ziele: „1. die Deskription des aktuellen Deutschlandbilds mexikanischer Studierender, 2. die Analyse der Einflussfaktoren ‚DaF-Unterricht‘ (»Sekundärer-fahrung«) und ‚Deutschlandaufenthalt‘ (»Primärerfahrung«) für das Deutschland-bild“ (27). Zwangsläufig muss sie sich dabei zunächst mit den Themen Vorurteile, Stereotypen und auch Diskriminierungen auseinandersetzen. Zwar wird in der Ar-beit verdeutlicht, dass Witte sich letztlich „dem nicht unumstrittenen Konzept der Kulturstandards“ (43) nicht völlig verpflichtet fühlt, aber ihre Untersuchungskate-gorien basieren letztlich auf zumindest ähnlichen Mustern. Als Untersuchungs-gruppe konnte sie 150 Studierende gewinnen, die sich zu gleichen Anteilen aus drei Gruppen zusammensetzen: Nicht-DaF-Lerner*innen von einer Universität in Me-xiko-Stadt, DaF-Lernerinnen und -Lerner aus dem Goethe-Institut in Mexiko-Stadt und der Universität und DaF-Lerner*innen mit einem Auslandsaufenthalt in Deutschland.

Witte geht auf die Problematik der Erfassung von Nationenbildern ein und konkretisiert: „Das Deutschlandbild, so viel kann zusammenfassend gesagt werden, ist nicht homogen, sondern zeichnet sich durch Pluralität und Facettenvielfalt aus. Es handelt sich um ein multidimensionales Konstrukt. Ferner ist es subjektiv, d.h. individuell verschieden“ (38).

Insgesamt kann Witte bei der Auswertung der Fragebogenergebnisse eine positive bzw. sehr positive Einstellung zu Deutschland konstatieren, wobei auffällig sei, dass die DaF-Lerner*innen ein etwas Positiveres und diejenigen mit Deutschland-erfahrung ein etwas negativeres Bild zeichneten. Nicht überraschend ist die Tatsache, dass die DaF-Lerner*innen und diejenigen mit einem Deutschlandaufenthalt deutlich mehr Assoziationen zu Deutschland haben als die erste Untersuchungsgruppe. In allen drei Gruppen spielt das Thema der hohen Lebensqualität in Deutschland eine wichtige Rolle. In der Gruppe der Nicht-DaF-Lernerinnen und -Lerner „belegen Assoziationen zum Themenbereich Geschichte – d.h. fast ausschließlich die Zeit von 1933 - 1945 – den ersten Platz“ (242). In allen drei Gruppen jedoch wird eine „eine Bewunderung für Hitler und seine Taten [...] deutlich und überrascht stark“ (243). Witte führt dafür verschiedene Erklärungsansätze an:

- große Unwissenheit/mangelnde schulische/ politische Bildung
- Orientierungs- bzw. Perspektivlosigkeit in krisenhaften Zeiten
- die Einseitigkeit US-amerikanischer Filme
- der höfliche, d.h. Kritik vermeidende mexikanische Kommunikationsstil (243)

Auf die Aufgabe die deutsche Bevölkerung mit fünf Adjektiven zu charakterisieren, folgen die aus anderen derartigen Studien bekannten Etikettierungen wie „pünktlich“, „ordentlich“, „kalt“, „fleißig“ und „intelligent“ (244). Interessant ist dann lediglich, dass bei denjenigen mit Deutschland-erfahrung „kalt“ nicht unter den ersten fünf Nennungen auftaucht, stattdessen aber „ehrlich“. Nicht überraschend ist die Tatsache, dass viele Einschätzungen offensichtlich, wie auch Witte betont, auf der Basis von Negativeinstellungen gegenüber dem eigenen Land (z.B. Korruption) erfolgen.

Der Vergleich der drei Untersuchungsgruppen ergibt grob zusammengefasst folgendes Bild: das Deutschlandbild der Nicht-DaF-Lerner*innen ist „noch immer stark vom Nationalsozialismus geprägt [...], es ist also veraltet und recht stereotyp. Das Deutschlandbild der DaF-Lerner*innen ist grundsätzlich positiv, aber auch stark idealisiert“ (252), was bei der Gruppe mit Deutschland-erfahrung realistischer wird, aber durchaus auch durch Schockerfahrungen geprägt sein kann.

Rebecca Zabel (2016) analysiert in ihrer umfangreichen empirischen Studie *Typen des Widerstands im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Kulturelle Orientierung von*

Teilnehmenden an Integrationskursen Kommunikations- und Interaktionsprozesse im Rahmen von Orientierungskursen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, indem sie sich in theoretischer Hinsicht einerseits auf Aspekte wissens- und bedeutungsorientierter Kulturtheorie und andererseits auf Konzepte subjektorientierter Bildungs- und Lerntheorie bezieht und diese auf der Basis der Funktionalen Grammatik für ihre empirischen Zielsetzungen operationalisiert. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwieweit der Orientierungskurs Formen kultureller Orientiertheit bzw. Desorientiertheit erzeugt, zulässt oder auch verhindert. Zabels Arbeit beginnt mit differenzierten theoretischen Erörterungen, in denen es in der Auseinandersetzung mit Kultur- und Lerntheoretikern wie Wilhelm Stegmaier, Peter Berger/Thomas Luckmann, Klaus Holzkamp, Andreas Reckwitz und nicht zuletzt Claus Altmayer um die Erarbeitung eines tragfähigen Begriffs kultureller (Des-) Orientiertheit als Ausgangspunkt für die empirische Analyse geht. Orientiertheit wird dabei in wissenssoziologischer Perspektive als die „Fähigkeit“ gefasst, „sich in Sinnwelten zurecht[zu]finden und handeln zu können und dies nur auf der Grundlage der Anwendung von Wissensmustern [...], mit denen wir Sinnwelten bzw. Wirklichkeit reproduzieren“ (77). Desorientiertheit definiert Zabel demgegenüber als eine Situation, in der „Interaktionsteilnehmenden“ eben dies nicht gelingt, diese also nicht „an vorgegebene bzw. erfragte Situationsdefinitionen und zugrunde liegende Wissensmuster [...] selbstverständlich und routiniert anschließen können“, weil sie über diese nicht verfügen bzw. „andere Situationsdefinitionen und Wissensmuster dagegen setzen“ (79). Zabel zufolge müssen produktive Lernarrangements daher von Zuständen ‚kultureller Desorientiertheit‘ ausgehen, da erst solche Zustände Möglichkeiten zu einem expansiven kulturbezogenen Lernen eröffnen.

In methodischer Hinsicht greift Zabel in ihrer Studie auf sequenzanalytische Datenauswertungsverfahren zurück, mit deren Hilfe sie sieben kommunikative Interaktionsprozesse zum Thema „religiöse Vielfalt“ untersucht, die sie zwischen August 2010 und März 2011 im Rahmen von insgesamt drei Orientierungskursen an freien Träger-Institutionen in Berlin und Leipzig beobachtet und protokolliert hat. Zabels sehr differenzierte sequenzanalytische Relektüre der ausgewählten Interaktionspassagen fokussiert dabei grundsätzlich zwei unterschiedliche Äußerungsebenen: zum einen die Ebene der inhaltlich-propositionalen Wissensmuster von Teilnehmenden und Lehrkräften (die Ebene des ‚Was‘), und zum anderen die der kommunikativ-interaktiven Anschlüsse an die jeweiligen Propositionen, die sich jeweils im Modus des Selbstverständlichen (‚kulturelle Orientiertheit‘) und im Modus des Widerständigen (‚kulturelle Desorientiertheit‘) vollziehen können.

Zabel erarbeitet im Rahmen dieses Analyseansatzes eine ganze Reihe von aufschlussreichen Ergebnissen. Ihr wichtigster Befund besteht aber unzweifelhaft darin, dass Kursteilnehmende in vielen Fällen „hinsichtlich unterstellter und von außen gesetzter Lerngegenstände längst kulturell orientiert sind“ (423), wodurch vielen der von den Lehrbüchern oder den Lehrkräften vorgegebenen Aufgaben und Texten vor allem eine kontrollierende Funktion zuzukommen scheint, indem sie den Teilnehmenden die Möglichkeit geben zu überprüfen, „ob das von Ihnen schon Gewusste dem ‚offiziellen‘ Wissen entspricht“ (ebd.) oder nicht. Diese Tendenz, so führt Zabel aus, untergräbt in gewissem Sinne die Zielsetzungen des Orientierungskurses; denn einerseits behauptet der Orientierungskurs unausgesetzt „die Existenz von ‚Demokratie in Deutschland‘“; andererseits jedoch wird in seinem Rahmen „[m]it der Setzung von Wissen [...], den häufig auftretenden ‚Ja / Nein-Entscheidungsaufgaben‘ sowie insbesondere dem standardisierten Multiple-Choice-Abschlusstest“, in denen ‚richtige‘ Entscheidungen (über das Zutreffen bzw. die Geltung von Aussagen über Deutschland) gelernt werden sollen“ (424), gerade kein demokratischer Diskurs initiiert.

Statt über die ‚richtigen‘ propositionalen Aussagen über Deutschland mitzuentcheiden, bleibt den Teilnehmenden lediglich die Option, „diese zu ‚akzeptieren‘ bzw. sich ‚anzupassen‘“ (ebd.). Zabel kommt vor diesem Hintergrund zu einem sehr harschen Urteil über die Orientierungskurse: „Integrationspotentiale“, so schreibt sie, „liegen hier also nur im ‚assimilativen‘ Sinne vor. Integrationspolitik orientiert bzw. diktiert [...] wie die Dinge ‚richtig‘ zu sehen sind und wie über sie ‚richtig‘ zu reden ist. Politik versucht Macht auszuüben, d.h. Willen durchzusetzen und insofern eben doch zu ‚indoktrinieren‘“ (ebd.).

Auf der anderen Seite zeigen Zabels Daten aber auch, dass es im Kurs immer wieder zu Situationen kultureller Desorientiertheit kommt, die zumeist von Problemen seitens der Studierenden mit den von den Lehrwerken oder den Lehrkräften vorgegebenen Sachverhaltsentwürfen herrühren. Dabei extrahiert Zabel aus ihren Daten vor allem zwei Modi kultureller Desorientiertheit: den Modus subjektiv erkannter Wissensdefizite und den Modus des Widerstands gegen gesetzte Situationsdefinitionen und Wissensmuster, der sich u.a. „durch ‚Hinterfragen, Anzweifeln, Bestreiten, Gegenargumentieren‘ zum Ausdruck bringt und ‚zur Unterbrechung des eigentlichen Handlungsrahmens und in Interaktionssituationen zu Verhandlungen über die ‚richtige‘ Situationsdefinition“ (400) führt.

Entscheidend ist dabei, dass Zabel, ausgehend von den eingangs zugrunde gelegten Lerntheorien, gerade in den Situationen kultureller Desorientiertheit Ansatzpunkte für kulturbezogenes Lernen sieht, das ihr zufolge immer erst dann einsetzt, wenn diesen Irritationen, Unterbrechungen oder Störungen von selbstverständlichen

Kommunikations- und Interaktionsabläufen vorangehen. Für die Orientierungskurse bedeutet dies, dass in diesen in viel höherem Maße als bisher auf Situationen kultureller Desorientiertheit ausgegangen werden muss, denn der Widerstand, den Lernende den vorgegebenen Wissensmustern und Sachverhaltsentwürfen entgegensetzen und die mit diesem Widerstand verbundenen subjektiv-relevanten argumentativen Lernschleifen sind demnach eben kein Problem, sondern vielmehr ein „Ausdruck demokratischer Willensbildung“ (426), die zu initiieren ja die zentrale Aufgabe des Orientierungskurses ist.

Welche Formen kultureller Desorientiertheit der Orientierungskurs nun aber bei den Lernenden herbeiführen sollte und ob dann vielleicht nicht eben gerade eindeutige und strikte Setzungen oder gar möglichst provokative Inhalte und Wissensmuster im Rahmen des Orientierungskurs-Unterrichts angeraten sind, die dann eben jene von Zabel postulierten Irritationen und kulturellen Desorientierungen zielsicher hervorrufen, mit anderen Worten: welche didaktischen Konsequenzen aus ihren Befunden zu ziehen sind – auf diese Fragen bleibt Zabel in ihrer insgesamt äußerst anregenden Studie die Antwort leider schuldig.

Marine Ramishvili (2017)³ geht in ihrer Studie den Möglichkeiten des Filmeinsatzes im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Georgien nach und widmet sich in erster Linie der Frage, „wie bei den georgischen DaF-Lernenden ‚kulturelles Lernen‘ beim Einsatz von didaktisierten Filmen abläuft.“ Daraus resultieren folgerichtig folgende Teilfragen: „Welche Phänomene treten beim Deuten des Films auf? Kann es überhaupt ‚kulturelles Lernen‘ geben? Wenn ja, wie ist es beschaffen und von welchen Faktoren wird es beeinflusst? Wie sehen die Deutungen der einzelnen Studierenden aus? Welche Rolle spielt der Film in diesem Prozess?“ (6)

Gegenstand der Untersuchung ist der dafür ausgewählte Kinofilm „Die fetten Jahre sind vorbei“ aus dem Jahr 2004. Die Wahl des Films erfolgte auf der Basis einer zuvor bei den Studierenden in Tiflis erfolgten Fragebogenerhebung. Die Untersuchungsgruppe setzte sich aus insgesamt elf Studierenden im Alter zwischen 20 und 16 Jahren zusammen, die entweder Germanistik studierten, zum Teil aber auch nicht Deutsch im Hauptfach hatten, sondern Wirtschafts-, Politik- und Rechtswissenschaften studierten und Deutschkurse am Sprachenzentrum der Universität besuchten. Für die Unterrichtsdurchführung konnte der DAAD-Lektor vor Ort gewonnen werden, was der Forscherin eine unabhängige und möglichst objektive Unterrichtsbeobachtung gewährleisten sollte. Rückblickend stellt Ramishvili allerdings fest, dass sie wohl doch den Unterricht lieber selbst durchgeführt hätte, da der

³ Die Arbeit wurde 2015 fertiggestellt, aber erst 2017 veröffentlicht. Auf die von den Gutachtern angeregten Nachbesserungen wurde nur begrenzt eingegangen.

Lektor sich zwar streng an die Unterrichtspläne gehalten habe, die Unterrichtsgestaltung ihrer Meinung nach insgesamt jedoch zu gleichförmig ausgefallen sei. Für die Erhebung hat Ramishvili sinnvollerweise und der Erhebungssituation vor Ort vollkommen angemessen die Methoden „Teilnehmende Beobachtung“, „Retrospektive Interviews“ und eine abschließende Gruppendiskussion ausgewählt. Die leitfadengestützten retrospektiven Einzelinterviews wie auch die Gruppendiskussion wurden der sprachlichen Feinheit wegen auf Georgisch geführt, transkribiert und übersetzt. Für die vier Unterrichtseinheiten wurden inhaltlich begründet zehn Filmszenen ausgewählt, der Gesamtfilm wurde vor der Gruppendiskussion gezeigt.

Die ausgewerteten Interviews verdeutlichen, dass bei allen das Bedürfnis nach einer kulturvergleichenden Betrachtungsweise eine große Rolle spielt, wobei der Vergleich der Situation der Jugendlichen in Georgien und in Deutschland im Vordergrund steht. Das Hauptmotiv ist dabei das der Freiheit. Und dahinter steckt das eigene Streben nach Freiheit, was den deutschen Jugendlichen zugesprochen wird. In diesem Kontext ist aber oft nicht von den Deutschen die Rede, sondern insgesamt von Europa, es wird also häufig von den Jugendlichen in Europa gesprochen. Interessant ist dabei allerdings, dass männliche Teilnehmer eher von politischer Freiheit reden und die Frauen von familiären Zwängen und der Freiheit der Beziehungswahl.

Ebenfalls interessant, aber keine neue Erkenntnis, ist die Tatsache, dass diejenigen aus der Untersuchungsgruppe, die bereits über Erfahrungen in Deutschland verfügten, deutlich stärker zu Stereotypisierungen neigten. Zu Recht verweist Ramishvili deswegen auch auf Keller (1979), der das Phänomen bereits ebenfalls beschrieben hat.

Es wird klar, dass kulturelles Lernen nicht gradlinig und kontinuierlich erfolgt, dass aber auf der Ebene der Wahrnehmungsereignisse, „das punktuelle Aufbrechen der Vorstellungen durch Reflexion und der impulsgeleitete Zweifel durch das Eintreten in einen Dialog“ beobachtet werden kann (Ramishvili 2017: 212).

Ramishvili kommt zu folgendem Schluss und verweist dabei auch auf Grupp (2014: 342–343), die zu ähnlichen Ergebnissen gekommen sei: „Halbwissen erzeugt ‚Halbwahrheiten‘, die sich zu Klischees verfestigen können und die dann schwer zu erschüttern sind. Und wenn jemand, der vermeintlich über mehr Wissen verfügt und für kompetent gehalten wird, diese fest verankerten Vorstellungen in Frage stellt, könnte er/sie sie vielleicht ins Wanken bringen. Es spielt also eine Rolle, wer die Fragen stellt, wer diese klischeehaften Vorstellungen zu erschüttern versucht“ (203). Auch hier scheint sich die bedeutende Rolle der Lehrkraft, wie auch schon bei Biebighäuser, zu bestätigen.

Insgesamt wird jedoch sehr deutlich, dass die Behandlung des Films kaum sinnvoll möglich gewesen wäre, wenn für die Unterrichtseinheiten mit den ausgewählten Filmszenen nicht zusätzlich gezielt dafür vorbereitetes Unterrichtsmaterial eingesetzt worden wäre. Den Studierenden fehlten zu viele Hintergrundkenntnisse, um die gesellschaftlich-historischen Bezüge erfassen und damit die politische Aussage des Films nachvollziehen zu können. Wie sollen aber auch zwanzigjährige Studierende in Georgien viel über die Achtundsechziger-Bewegung in Westdeutschland und erst über die Geschichte der RAF wissen? Preußner und Borchers haben den Film folgendermaßen kommentiert:

Hans Weingartner hat mit seinem Film *Die fetten Jahre sind vorbei* den vielleicht wichtigsten Kommentar zum linken Terrorismus in der BRD abgegeben. Er verhandelt darin Begriff, Ethik und Ästhetik politischer Gewalttaten, ohne die RAF selbst überhaupt im Detail zu thematisieren. Wie ein ferner Horizont, der mit der Erlebniswirklichkeit der jugendlichen Figuren kaum noch Berührungspunkte teilt, wirken die Kommandos früherer Jahrzehnte – und sie haben doch substanziell mit dem Gezeigten zu tun (Preußner/Borchers 2013: 215).

Das ist selbst in einem Geschichts- oder eher Deutschleistungskurs an einem deutschen Gymnasium kein so ganz einfacher Stoff. „Ist dieser Film auf reale Fakten gegründet“ (Ramishvili 2017: 206), ist eine zentrale Frage der Studierenden in den Auswertungsgesprächen in Georgien. Zu sehr widerspricht die dem Film inhärente Kapitalismuskritik dem teilweise vorhandenen Deutschlandbild in den Köpfen der meisten. Auch mit der moralischen Frage, ob es nicht verwerflich sei, in *sweatshops* modische Sportprodukte zu kaufen, die in Ländern Asiens von Kindern unter ausbeuterischen Bedingungen hergestellt werden, können viele der Studierenden zunächst nicht viel anfangen. Deutlich wichtiger scheint da schon die Frage zu sein, ob Jan seinem Freund die Freundin ausspannen durfte. Diese Episode im Film irritiert. Ramishvili kommentiert die Auswertungsgespräche folgendermaßen: „Offensichtlich haben Frauen und Männer ähnliche Vorstellungen von Freundschaft und Liebe und halten Jans Verrat für unverzeihlich, jedoch gehen die Teilnehmerinnen weniger rigoros und ironisch auf das Thema ein“ (216).

Interessant sind die Reaktionen der georgischen Studierenden auf die gestellte Aufgabe zu einem Zitat des Regisseurs des Films Hans Weingartner Stellung zu beziehen: „Ich glaube, wir leben in einer Zeit, in der viele junge Menschen den Wunsch nach politischer Veränderung in sich tragen, aber nicht wissen, wie sie ihm zum Durchbruch verhelfen sollen“ (205). Hier wird erwartungsgemäß erneut deutlich, wie sehr kulturgebunden und der eigenen Erfahrungswelt verpflichtet Wahrnehmungen, Einstellungen und damit letztlich auch eigene Positionierungen sind.

Roger Fornoff (2016) hat eine umfassende qualitativ-empirische Langzeituntersuchung zu kulturbezogenen Lernprozessen am Beispiel einer landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Lehrveranstaltung des Germanistikstudiums an der Universität Belgrad im Rahmen einer Habilitationsschrift vorgelegt. Als theoretisch-methodischer Ausgangspunkt sowohl für die Lehrveranstaltung als auch für die Gesamtstudie fungiert dabei Pierre Noras Konzept der Erinnerungsorte, das für den landeskundlichen Einsatz im Deutsch als Fremdsprache-Bereich theoretisch modifiziert und im Hinblick auf die Durchführung des Unterrichtsprojekts didaktisch operationalisiert wird. Charakteristisch für Fornoffs Studie ist ein umfangreicher theoretischer Teil, in dem – vor der eigentlichen empirischen Untersuchung – eine systematische Aufarbeitung des kulturwissenschaftlichen Gedächtnisdiskurses unter der Perspektive seines sprach- und kulturdidaktischen Potentials vorgenommen wird.

Geht es Fornoff zunächst um Fragen der Funktionalisierung einschlägiger gedächtniswissenschaftlicher Diskurse für landeskundliche Vermittlungskonzepte, so kehrt er die Blickrichtung im weiteren Verlauf der theoretischen Erörterungen um, indem er nun die generative Potenz der Gedächtniskategorie im Rahmen landeskundlicher Theorieproduktion in den Vordergrund rückt. In der Absicht, einen interpretativen Orientierungsrahmen für die empirische Analysearbeit zu gewinnen, unternimmt er dabei den Versuch, im Rekurs auf Claus Altmayers fremdsprachendidaktisches Konzept der kulturellen Deutungsmuster wissenssoziologische und erinnerungsgeschichtliche Theorieperspektiven zusammenzuführen und so die vielfältigen Referenzen und Konvergenzen zwischen den jeweiligen Leitvorstellungen des intersubjektiv geteilten lebensweltlichen Wissens einerseits und des kollektiven Gedächtnisses andererseits auszuleuchten. Manifest wird dabei nicht nur die prinzipielle gegenseitige Anschlussfähigkeit gedächtnis- und wissenstheoretischer Konzepttraditionen; mit Frederic Bartletts gedächtnispsychologisch begründeter Theorie kultureller Deutungsschemata und der sich aus ihr entwickelnden narratologischen Erinnerungsforschung identifiziert Fornoff auch die theoriehistorische Gelenkstelle, an der beide Traditionen mit ihren je spezifischen Erkenntnisinteressen ineinandergreifen.

Die Verwandtschaft des gedächtniswissenschaftlichen und des wissenstheoretischen Ansatzes bestimmt auch das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung, die in methodischer Hinsicht an den von Philipp Mayring entwickelten und von Udo Kuckartz weiter präzisierten Ansatz der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010; Kuckartz 2012) anknüpft. Anders als die sich ihren Forschungsgegenständen weitgehend voraussetzungslos und theoriefrei nähernde Methode der *Grounded Theory*, ist dieser Ansatz als ein dezidiert theoriegeleitetes Analyseverfahren konzipiert, weshalb Fornoff der eigentlichen empirischen Arbeit eine Reihe

grundlegender theoretisch-projektheuristischer Überlegungen vorschaltet. Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang der Bezug auf Konzepte der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik, über die eine direkte Verbindung zu Altmayers Ansatz des ‚kulturbezogenen Lernens‘ hergestellt wird, indem dieses explizit als Deutungs- oder deutungsmusteranknüpfendes Lernen definiert wird, das sich über eine Irritation und in deren Folge einen Umbau bestehender Deutungsstrukturen vollzieht.

Fornoffs empirische Studie, deren Datenmaterial aus sechs Leitfadeninterviews mit serbischen Germanistikstudierenden sowie sechs schriftlichen Klausuren dieser Studierenden stammt, besteht aus insgesamt drei umfangreichen Fallanalysen, in denen – jenseits von kollektivierenden Zuschreibungen, wie sie besonders von der kulturvergleichenden Psychologie in der Vergangenheit immer wieder vorgenommen wurden – individuelle Lern- und Aneignungsprozesse von kulturellen Lerninhalten aus dem Bereich der Erinnerungs- und Gedächtnisgeschichte analysiert werden. Im Vordergrund steht dabei vorrangig die Frage, wie der „Aufbau von kulturbezogenen Wissens-, Verstehens-, Deutungs- und Reflexionskompetenzen“ (Fornoff 2016: 11) abläuft, d.h., ob und gegebenenfalls wie gewachsene kulturelle Wissens- und Deutungsstrukturen in der Auseinandersetzung mit unbekanntem kulturellen Deutungsmustern transformiert bzw. neu perspektiviert werden. Fornoff kann in der Auswertung der Fallstudien für jeden Studierenden detailliert aufzeigen, welche (erinnerungs-)kulturbezogenen Deutungsmuster vor Beginn der Lehrveranstaltung und die durch diesen initiierten Lernprozess fassbar werden und welche nach deren Ende. Bemerkenswert ist dabei, dass nicht nur eine Zunahme an Deutungsmustern insgesamt zu verzeichnen ist, sondern auch eine Zunahme von erinnerungsreflexiven Deutungsmustern, für die kennzeichnend ist, dass sie von konkreten historischen Ereignissen absehen und allgemeinere Überlegungen zu Prozessen der kollektiven Erinnerungs- und Gedächtnisbildung beinhalten, also gewissermaßen von einer Orientierung auf die „Geschichte ersten Grades“ zu einer Orientierung auf die „Geschichte zweiten Grades“ (Nora) übergehen.

Fornoffs Studie, die auf der Basis ihres spezifischen Forschungsdesigns nicht nur unterschiedliche Deutungsmuster präzise zu identifizieren vermag, sondern auch erste Schlaglichter auf die Strukturen und Verlaufsformen von deutungsmusterbildenden Prozessen zu werfen in der Lage ist, belegt daher eindrücklich das eminente didaktische Potential, das der Erinnerungsorte-Ansatz in landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Vermittlungskontexten freizusetzen vermag.

In ihrer empirisch orientierten Dissertationsschrift fragt **Christine Becker** (2018) nach dem Potential digitaler Medien für den kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachenunterricht. Dabei untersucht sie kulturbezogene Lernprozesse im Rahmen asynchroner computervermittelter Kommunikationen im Rahmen eines

teildigitalisierten Landeskundeseminars an der Universität Stockholm zum Thema „Gründungsmythen“, worunter Becker Narrative über den Ursprung der deutschen, österreichischen und schweizerischen Nation versteht, die im kollektiven Gedächtnis verankert und für das jeweilige nationale Selbstbild konstitutiv sind. Anders als etwa bei Fornoff geht es Becker aber nicht primär um die Frage, inwiefern die asynchronen Diskussionsprozesse der Lernenden in der digitalen Sphäre neue Deutungen und Sichtweisen hervorbringen; Becker fokussiert vielmehr die epistemische bzw. erkenntnisbildende Funktion des online-basierten Schreibens, indem sie Fragen nach den Verfahrensweisen der Aufgabenbearbeitung, der Fähigkeit bestimmter Texte und Aufgaben – schriftliche – Interaktionen zu initiieren oder den Einfluss der Lehrperson auf die Online-Diskussionen in den Mittelpunkt rückt. Als Datengrundlage für Beckers empirische Arbeit dienen zum einen die Texte der asynchronen Diskussionen in den Online-Phasen des Seminars, andererseits aber auch Interviews, Fragebögen und Kursevaluationen, die in insgesamt drei Kodierungsdurchgängen über den Ansatz der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Becker arbeitet insgesamt fünf Aufgabenbearbeitungsmodi heraus: 1) den Modus der „Zusammenfassung von Sachwissen, 2) den der „Begriffs- und Deutungsreflexion“, 3) den der Perspektivenübernahme, 4) den der Herstellung von Gegenwartsbezüge und 5) den Modus des „narrativen Zugangs“, der auf die „Schilderung eines Einzelfalls oder einer persönlichen Erfahrung“ im Kontext der kulturbezogenen Online-Diskussionen verweist. Auch wenn die Forschungsperspektive Beckers sich von der Fornoffs deutlich unterscheidet, ist doch auffällig, dass Becker in Teilen zu ähnlichen Befunden gelangt wie Fornoff. Am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema „8. Mai 1945 – Tag der Niederlage oder der Befreiung?“ etwa stellt sie eine Form der Perspektivenübernahme fest, die Fornoff bereits in seiner empirischen Studie zur Unterrichtsarbeit mit nationalsozialistischen Erinnerungsorten herausgearbeitet und in einem Artikel aus dem Jahre 2016 mit dem Begriff der „Apologetik“ gekennzeichnet hat. Fornoff beschreibt damit einen „psychosozialen Mechanismus“, in dessen Rahmen es zu einer „unverhältnismäßigen Aufwertung“ Deutschlands von Seiten serbischer Germanistikstudierender kommt, die aus einer Abwehrreaktion gegenüber möglichen oder tatsächlichen Angriffen auf ihr Näheverhältnis zu der aus historischen Gründen kritisch betrachteten deutschen Kultur resultiert. Becker stellt solche apologetischen Tendenzen auch in den Aussagen der schwedischen Studierenden im Rahmen der Diskussionen zum 8. Mai 1945 fest, und sie bestätigt auch noch ein weiteres Rezeptionsmuster kulturbezogener Aneignungsprozesse, das Fornoff zuvor in seiner Studie herausgearbeitet hat: nämlich das Muster der medialen Interferenz, das sich auf den Einfluss ungesteuerter Mediennutzung im Kontext gesteuerten landeskundlichen Lernens bezieht. Die hier sichtbar werdende Übereinstimmung empirischer Befunde in den Arbeiten Beckers und Fornoffs, die in sehr unterschiedlichen kulturellen Kontexten ermittelt worden sind,

verweist auf grundlegendere Muster landeskundlich-kulturbezogener Lernprozesse, die künftig bei der Ausarbeitung von Vermittlungskonzepten auf diesem Feld zu berücksichtigen sind.

Manuela Sato-Prinz (2017) hat mit ihrer Dissertation „Deutschlandbilder und Studienaustausch“ eine klassische Imagologiestudie vorgelegt, in der, wie auch der Untertitel schon zum Ausdruck bringt, am Beispiel japanischer Studierender herausgearbeitet werden sollte, wie ein Deutschlandaufenthalt zur Veränderung von Nationenbildern beiträgt. Sie bezieht sich dabei (13) u.a. auf Altmayer/ Koreik (2010b: 1383), bei denen es heißt, dass „empirische Ansätze, die nach dem Einfluss stereotypischer Bilder auf die fremdsprachlichen und kulturbezogenen Lernprozesse [...] und nach Veränderungen solcher Bilder bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache, bedingt durch Aufenthalte im Zielsprachenland, durch mediale Einflüsse oder durch entsprechende Interventionen im Unterricht, fragen“, wichtiger seien als die imagologische Forschung, in der nach nationalen Bildern in Literatur und Medien gefragt werde.

Ungeachtet der Diskussion im Fach DaF, inwieweit noch von einzelnen Nationenbildern gesprochen werden kann, „stellen Deutschlandbilder als Nationenbilder [...] den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit dar“ (Sato-Prinz 2017: 21), in der jedoch zunächst das Verhältnis zwischen Nationenbildern und Stereotypen aufgearbeitet wird. Stereotype seien „inhaltlich, in ihrer affektiv-emotionalen sowie der Verhaltenskomponente im Sinne des Einflusses auf die menschliche Wahrnehmung veränderbar (32). Stereotype und reflektierte Denkweisen beständen „nebeneinander und werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten bewusst und unbewusst aktiviert“ (ebd.). Hinsichtlich der Erforschung von Nationenbildern bzw. Deutschlandbildern dürfte die Longitudinalstudie von Sato-Prinz die bisher im Fach DaF aufwendigste Untersuchung darstellen, da in ihr die Problematik des Konstrukts „Nationenbild“ am stärksten reflektiert wird und vor diesem Hintergrund versucht wird methodologisch entsprechend differenziert vorzugehen, auch wenn trotz mehrfach vorgebrachter Einschränkungen ein großer Teil der Untersuchung auf nationalen „Eigenschaftslisten“ beruht.

In einem Studienaustausch und damit einem längeren Aufenthalt im Zielsprachenland sieht Sato-Prinz eine besondere Chance für interkulturelles Lernen, woraus sie ihre Hypothesen ableitet. Deutschlandbilder veränderten sich durch Studienaufenthalte in drei Bereichen: inhaltlich, hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Einstellungen und beim Umgang mit Generalisierungen. Die Veränderung dieser drei Komponenten erfolge, so die Annahme, in die gleiche Richtung. Die Deutschlandbilder differierten dabei je nach Messzeitpunkt, dem Ausmaß vorheriger Deutschlandaufenthalte, dem Studienhintergrund, der Sprachkompetenz, der Beschäftigung

mit Deutschland und den Deutschen, der Integration am Gasthochschulort und der Teilnahme am DaF-Unterricht (69–70).

Sato-Prinz hat zwei Gruppen genauer untersucht: Eine Untersuchungsgruppe, die kurz vor einem längeren Aufenthalt in Deutschland (ein bis zwei Semester) stand und eine Vergleichsgruppe aus dem Tokioter universitären Kontext, die keinen Auslandsaufenthalt geplant hatte. Durchschnittlich waren die Studierenden 21 Jahre alt. Als Untersuchungsinstrumente wurden Fragebogenerhebungen mit geschlossenen und offenen Fragen und leitfadengestützte Interviews verwendet, die in zwei Zyklen und drei Erhebungszeitpunkten eine große Datenmenge ergeben, aus der u.a. hervorgeht, dass sich die Studierenden eigenständig etwa ein bis zweimal im Monat vor ihrer Ausreise mit dem Thema Deutschland befassen, indem sie im Internet recherchieren, Kontakt zu Deutschen oder anderen ausländischen Personen haben oder dass 58,7 Prozent der Befragten bereits vorher einmal in Deutschland waren, 30,2 Prozent in Österreich und 17,3 Prozent in der Schweiz (88). Zahlreiche Daten ließen sich auch korrelieren.

Herzner (2018a: 359) fasst in einer Rezension wesentliche Teilergebnisse der umfassenden Analyse von Sato-Prinz zum Studienaufenthalt folgendermaßen zusammen: „Im Laufe des Aufenthalts in Deutschland tendierten die Studierenden zu einer stärkeren Individualisierung und zu vielfältigeren Assoziationen. Bier, Wurst, freundlich/nett und ernst bleiben jedoch als Topnennungen erhalten. Generalisierende Aussagen über Deutschland nehmen anscheinend nicht vollkommen ab.“ „Zu den wichtigsten Ergebnissen der Studie gehört“, so Sato-Prinz (2017: 266), „dass die Bilder der Studierenden inhaltlich vielfältiger und individueller werden“, wobei besonders stark verankerte „Bestandteile der tradierten Deutschlandbilder“ deswegen nicht grundsätzlich verloren gehen. Nicht besonders überraschend ist dabei die Beobachtung, dass ein längerer Zeitraum des Aufenthalts „Chancen im Sinne einer besseren Integration und der Entstehung wirklichkeitsnaher Deutschlandbilder bei gleichzeitigen Risiken in Bezug auf Pauschalisierungen“ (267) bietet. Interessant ist in dem Zusammenhang allerdings auch die Feststellung, dass sich Änderungen bei den in Japan verbliebenen Studierenden verzeichnen lassen, wenn es eine wie auch immer geartete intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Deutschland gegeben hat.

Auch wenn Fragestellungen nach nationalen Unterschieden den Studierenden entgegen zu kommen scheinen, kann die Verfasserin allerdings insgesamt nicht ausschließen, „dass manche Studierende ihre Deutschlandbilder anders dargestellt hätten, wären die Kategorien *deutsche* und *japanische Menschen* nicht bereits vorangelegt gewesen (256, Hervorhebungen im Original).

Sara Agiba (2017) hat mit ihrer Dissertationsschrift *Lernen durch Irritation* einen wichtigen Beitrag „zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse“ geleistet. Ausgangspunkt ihrer Studie ist zum einen das Konzept der Irritationen sowie zum anderen die Verortung des eigenen Untersuchungsansatzes innerhalb der modernen Systemtheorie, in der man davon ausgehe, „dass Systeme (in verschiedener Art) in der Umwelt als Einheit identifiziert werden“ (39). Mit Verweis auf Freyer (2013: 17) werden als wichtige Schlüsselbegriffe der Systemtheorie „Operative Schließung (Autopoiesis)“, „Ausdifferenzierung“, „Binnendifferenzierung“ und „strukturelle Koppelung“ identifiziert. Wichtig ist in diesem Kontext das Bedeutungslernen nach Schüßler (2000), welches „dem Begriff des kulturbezogenen Lernens im Bereich DaF eine theoretische Grundlage [bietet]“ (Agiba 2017: 27).

Irritationen werden als positives Potenzial für einen Anstoß zur Veränderung der eigenen Wahrnehmung oder auch als Lernanlass gesehen (vgl. 39). Es geht also darum, im DaF-/DaZ-Unterricht Lernchancen zu eröffnen, die durch Irritationen ausgelöst werden und einen Prozess der Umorientierung und Neupositionierung zu ermöglichen, welche durch neue Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen kultureller Deutungsmuster in Gang gesetzt werden (können). Denn: „Ein (kulturbezogener) Lernprozess fängt keineswegs von Grund auf neu an, sondern es werden dabei neue Wissens Elemente in vorhandene Schemata und Wissensnetze eingefügt und erweitert“ (44). Irritation lasse sich durch Differenzenerfahrung auslösen, wobei „Differenz“ als ein Grundbegriff des Konstruktivismus zu sehen sei, der „mit Widersprüchen, Diskrepanz, Vielfältigkeit und Pluralität konnotiert“ (ebd.) werde. Agiba möchte sich deshalb nicht mit der Systemtheorie schlechthin beschäftigen, sondern es ist das Ziel „die Platzierung der Irritation und ihre hervorgehobene Rolle in systemisch-konstruktivistischer Hinsicht zu verdeutlichen und dadurch Anschlusspunkte für die Rolle der Irritation im Zusammenhang kulturbezogener Lernprozesse im Fach DaF herzuleiten“ (40). Daraus folgt die Forschungsfrage der Arbeit: „Inwieweit finden bei Lernenden des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache Irritationsmomente in kulturbezogenen Lernprozessen bei der Auseinandersetzung mit einem Diskurs statt?“ (54). Und sehr konsequent ergeben sich daraus folgende Teilfragen: 1. „Wodurch werden ggf. Irritationsmomente ausgelöst? 2. Wie gehen die LernerInnen mit Irritationen um? 3. Wie lässt sich der Begriff ‚kulturbezogenes Lernen‘ anhand der Daten konkretisieren und weiterentwickeln?“ (55).

Die Basis für die Untersuchung bildete ein speziell dafür entwickelter zweitägiger Workshop in der DAAD-Außenstelle in Kairo, zu dem an der Al-Azhar Universität, der Helwan Universität, der Ain Shams Universität und auf der Facebook-Seite des ägyptisch-deutschen Kulturzentrums geworben worden war (vgl. 76). Das Sprachniveau war auf B1–B2 angesiedelt, und es nahmen am ersten Tag (Ende Februar

2013) vier Frauen und drei Männer teil, was sich am zweiten Tag auf insgesamt siebzehn Teilnehmende erhöhte.

Sara Agiba hat sich dabei auf die Rolle der Forscherin beschränkt. Eine sich vor Ort befindliche DAAD-Sprachassistentin hatte sich bereit erklärt, die Rolle der Lehrerin zu übernehmen. Dem Workshop vorausgegangen war ein Pretest mit BA-Studierenden der Kairoer Ain Shams Universität, die sich zuvor an der Universität Leipzig aufgehalten hatten. Neben kleineren dadurch ermöglichten Korrekturen bestätigte sich die Auffassung, „dass ein gutes Sprachniveau ein unverzichtbares Kriterium ist, um die Forschungsziele zu erreichen“ (65).

Für die Durchführung des Workshops hat Sara Agiba mehrere Bausteine entwickelt, d.h. eine gezielt gestaffelte Sammlung von Unterrichtsmaterialien ausgewählt, mit verschiedenen Aufgaben versehen und einem bewussten methodisch-didaktischen Vorgehen (z. B. auch Stationenlernen) kombiniert. Als Einstieg hat sie eine Übersetzung eines zu der Zeit in Ägypten bekannten Textes aus einem Facebook-Eintrag der Muslim Brüder verwendet: „Gleichberechtigung bedeutet nicht Gerechtigkeit“ (62), weitere Elemente sind u.a. eine Videosequenz zu „gleicher Lohn für gleiche Arbeit“ (72) oder ein Lied mit dem Titel „Frauen sind die neuen Männer“ von den Prinzen. Kernstück ist jedoch die literarische Geschichte von Christine Wolter aus dem Jahr 1976 mit dem Titel „Ich habe wieder geheiratet“. Die Pointe ist dabei, dass es „sich dabei um eine Erzählung aus der Ich-Perspektive [handelt], in der es bis fast zum Ende keinerlei eindeutige Hinweise auf das Geschlecht der Ich-Person gibt“ (63), was zu interessanten Arbeitsschritten im Workshop führte. Das Abschlussprojekt beruhte auf einer individuellen Weiterbearbeitung des Gedichts von Ulla Hahn mit dem Titel „Ich bin die Frau...“, bei der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer „ein Gedicht mit dem gleichen Anfang und gleichen Aufbau ‚Ich bin die Frau...‘ bzw. ‚Ich bin der Mann...‘ schreiben [sollten]“ (74).

Der Workshop wurde mit Digitalkameras und Audiogeräten aufgezeichnet, die Transkriptionen mit EXMARaLDA erstellt, dabei aber nur die Daten ausgewertet, die für die Forschungsfragen relevant waren. Bei der von ihr vorgenommenen Sequenzanalyse der Daten sowie bei der Analyse der Abschlussauswertung kommt Agiba zu vielen sehr interessanten Ergebnissen, die sie vor dem Hintergrund der zentralen Forschungsfrage und den drei daraus folgenden Unterfragen anschaulich präsentiert. Irritationsmomente werden gesteuert und ungesteuert ausgelöst (vgl. 222–223). Es ist nachvollziehbar, dass die gut durchdachte und geschickt ausgewählte Materialauswahl aufgrund der intendierten Hybridität Irritationen ausgelöst hat, und es ist auch nicht überraschend, dass ungeplante Irritationen auftraten, „wenn ein neues Muster oder Wissen über bestimmte Sachverhalte dargestellt wird,

das mit dem Muster der LernerInnen nicht in Einklang zu bringen ist“ (222). Sozialisationsbedingte Rollenbilder von Mann und Frau werden sehr offensichtlich. Die präzisen Sequenzanalysen verdeutlichen dabei sehr gut, wie die Irritationen entweder Reflexionsprozesse in Gang setzten oder zu fast verzweifelt wirkenden traditionell gefärbten Rechtfertigungsstrategien führten. Allerdings bestand das Ziel der Unterrichtseinheiten „nicht darin, bestimmte Muster durch andere zu ersetzen, sondern in der Bewusstmachung und Sensibilisierung für die Vielfältigkeit eines Musters“ (223). Das, so darf man konstatieren, ist ihr gelungen, auch wenn man einschränkend hinzufügen möchte, dass es sich angesichts der freiwilligen Teilnahme aller eher um eine Musterlernergruppe handelte. Die zahlreich zitierten Äußerungen der Lerner*innen (auch wenn der Arbeit keine Gesamtschau der erhobenen Daten angefügt ist) verdeutlichen dies sehr gut. Man könne, so Agiba, „ohne Reflexions- und Bewusstmachungsprozesse nicht von kulturbezogenen Lernprozessen sprechen“ (236), wobei für sie, ausgehend von den kulturellen Mustern, die durch individuelles und kollektives (Vor)wissen geprägt sind, vier Schritte maßgeblich sind: 1. Irritation, 2. Konfrontationsprozess, 3. Reflexions- und Bewusstmachungsprozess, und 4. Umstrukturierungsprozess (vgl. 237). Sara Agiba ist es in ihrer Studie eindrucksvoll gelungen, den von ihr selbst formulierten Anspruch einzulösen und „den Begriff des kulturbezogenen Lernens im Rahmen des kulturwissenschaftlichen Ansatzes empirisch fundiert zu konkretisieren und somit einen Beitrag zur Theoriebildung zu leisten“ (242).

Was schon lange überfällig ist, wären kleinere empirische Studien oder gar eine umfassende Longitudinalstudie zum Einsatz literarischer Texte im DaF-/DaZ-Unterricht⁴, in welcher Wirkungsforschung auf verschiedenen Ebenen betrieben wird. Und dabei wäre es sicherlich sinnvoll, wie bereits von Dobstadt und Riedner vorgenommen, das Konzept der Symbolischen Kompetenz von Claire Kramsch (z.B. 2011, 2018) verstärkt mit einzubeziehen. Hinter der Forderung nach empirischen Studien in diesem Bereich steht auch die bereits 1993 von Willis Edmondson in provozierender Absicht aufgeworfene Frage: „Wozu Literatur im Fremdsprachenunterricht?“ (275), die er mit dem Hinweis versieht, dass Lehrkräfte zum Einsatz literarischer Texte immer nur von gelungenen Unterrichtseinheiten und ihren Erfolgen berichten, auf die Tiefe des Spracherwerbs und den besonderen Gewinn kultureller Kenntnisse verwiesen, was aber auch auf anderen Wegen mit anderem völlig anderem Material erreicht werden könne. Er wirft deswegen abschließend die Frage auf, „ob es Prinzipien gibt, nach denen man sagen könnte, für welche Ler-

⁴ Möglicherweise liefert hier die eingangs bereits erwähnte, uns nicht mehr rechtzeitig zugängliche, Arbeit von Beate Baumann bereits Antworten.

nende mit welchen Texten und welchen didaktischen Handlungen und welchen Zielen Literatur im Fremdsprachenunterricht vernünftigerweise eingesetzt werden kann“ (283).

Michael Dobstadt und **Ursula Riedner** (2016) haben in einem Artikel über eine kleine Pilotstudie zumindest angedeutet, worauf derartige Studien abzielen könnten, auch wenn sie darin gewichtige Ergebnisse zunächst nur an wenigen Lernerassagen verdeutlichen können. Ausgehend von theoretischen Überlegungen zum Einsatz und zur Wirkung literarischer Texte im Sprachunterricht haben sie das im Lehrwerk *studio d* abgedruckte Gedicht *Bewegung und Stillstand* von Elke Erb auf dem A2-Niveau didaktisiert und im Unterricht erprobt. Der Unterricht wurde videographiert, zusätzlich wurden Daten aus zwei Fragebogensätzen (in Deutsch oder Englisch) erhoben: ein Vorabfragebogen und ein Evaluationsfragebogen nach der gesamten Unterrichtseinheit. Ein Auswertungsgespräch wurde auf Deutsch, Englisch und Spanisch im Sprachenwechsel geführt. Unter der Prämisse des „Mehrwert[s] einer Didaktik der Literarizität“ (225) wollen sie u.a. angelehnt an Roman Jakobson und ausgehend „vom symbolic gap between signifier and signified“ (ebd.) Sprachrezeption und Sprachproduktion viel stärker als kreative Prozesse betrachten und das Potential literarischer Texte dafür nutzbar machen. Leider wird in dem Artikel eine Auswertung der Ergebnisse nur angedeutet. Die Aufgaben, die in den Unterrichtseinheiten „auf eine literarische Spracharbeit ausgerichtet waren“ (235), hätten im Vergleich zu denen, die auf praktische Alltagskommunikation abzielten, „im Verhältnis keineswegs weniger positive Rückmeldung“ (ebd.) erhalten. Wenige Beispiele aus den Rückmeldungen der Studierenden illustrieren dies: Einer Aussage wie „I would like to learn more practical German with hands on approach“ steht folgender Kommentar gegenüber: „I don’t know why, but during these activities it was like the floodgates were opened (?) and I could speak German“ (ebd.).

Ähnlich geht **Ursula Riedner** (im Druck) vor. Das Ziel ihres 2014 an der University of Arizona durchgeführten Kurses war eine Auseinandersetzung mit dem lyrischen Schreiben als einer produktiven Form der Auseinandersetzung mit literarischer Sprache und Literatur. Dabei wurden die Schreibprodukte der Studierenden, Einträge aus ihren Lese- und Schreibjournalen, Abschlussessays, ihre Sprachlernbiographien sowie abschließende Kursevaluationsdaten erfasst. An einigen ausgewählten Beispielen aus den Daten kann Riedner zeigen, dass in einigen Fällen eine gesteigerte Sprachsensibilität und generell eine erhöhte Aktivität im Sprachunterricht erreicht wurde, weswegen sie die Relevanz von Verzahnungskonzepten für Sprach- und Literaturunterricht betont. Ein besonderes kulturelles Erkenntnispotential wurde nicht hervorgehoben.

Christine Arendt (2019a) geht in ihrer umfassenden Studie *Zur Analyse kulturellflexiver Filme und deren Rezeption im DaF-Unterricht* ausführlich auf die mehrfach an der Katholischen Universität Mailand in Sprachkursen im Aufbaustudium mit einem audiovisuellen Schwerpunkt eingesetzten Filme „Das Leben der Anderen“ und „Nirgendwo in Afrika“ ein. Ihr Buch bietet zunächst eine fundierte Einführung in die theoretischen und methodischen Grundlagen der Filmanalyse und Filmnarratologie. Bedeutsam ist sodann ihre Auseinandersetzung mit dem von Erl und Wodianka (2008) geprägten Begriff des „Erinnerungsfilms“. In diesem Zusammenhang geht Arendt in Kap. 3.5 auf die „Aufarbeitung der Vergangenheit und Vergangenheitsbewahrung – unterschiedliche soziale Gedächtnisrahmen in Deutschland und Italien“ und im Anschluss auf Transnationalität und Konzepte der transnationalen Erinnerung ein. Dabei wird herausgearbeitet, dass „Vergangenheitsbewältigung“ oder auch „Vergangenheitsbewahrung“ letztlich ein sehr deutsches Konzept ist, das sich in vielen deutschen Spielfilmen zu historischen Themen niederschlägt. „Es handelt sich bei der in den Filmen inszenierten Vergangenheit für viele Deutsche um zentrale historische Erfahrungen, die zugleich traumatische Erfahrungen darstellen und zu Brüchen in ihrer kulturellen Identität geführt haben“ (47). Es sei zu beobachten, so Arendt, dass diese aus einer besonderen Verantwortung gegenüber der Geschichte zu konstatierende „Prägung der deutschen Identität“ (48) und die daraus erwachsene „moralische Pflicht“ (ebd.) insgesamt „für fremdsprachige Studierende insgesamt nur schwer nachvollziehbar sind. Die ausländischen Studierenden seien „selbst in eine andere Erinnerungskultur eingebunden, die mit der Vergangenheit in der Regel anders umgeht“ (ebd.). Aufgrund der Tatsache, dass die (internationale) Rezeption von Spielfilmen zur deutschen Geschichte wenig erforscht sei, werden folgende Forschungsfragen entwickelt:

- Welche mentalen Prozesse lassen sich bei italienischen Studierenden bei der Rezeption von Spielfilmen zur deutschen Geschichte im DaF-Unterricht beobachten?
- Wie wird die Geschichte eines anderen Landes, in diesem Fall die deutsche Geschichte wahrgenommen?
- Wie wird die nationale Perspektive eines fremden Landes rezipiert? Führen divergierendes Geschichtsbewusstsein und andere Erinnerungskultur zu einer veränderten Rezeption?
- Wo könnte die Rezeption der italienischen Studierenden von der ‚prototypischer deutscher Rezipienten‘ abweichen?
- Welche Einpassungsvorgänge an eigene Sichtweisen finden statt? (53–54)

Antworten auf diese Fragen sollten mit Fragebögen, Rezeptionsnotizen und der Auswertung schriftlicher Aufgaben gewonnen werden.

Zunächst aber erfolgt eine sehr umfangreiche, detailreiche und äußerst grundlegende Analyse der beiden Filme, die für alle einen großen Gewinn darstellen wird, die sich mit den Filmen im Unterricht oder etwa im Rahmen einer Kulturveranstaltung mit anschließender Diskussion beschäftigen möchten.

Die Auswertung der studentischen Rezeptionsergebnisse ist auf der Basis von in den Jahren 2012 und 2013 erhobenen Daten erfolgt, die durch Ergebnisse aus den Jahren 2014 und 2015 ergänzt wurden.

Zu Beginn der Unterrichtseinheiten wurden die Studierenden gebeten, aufzuschreiben, was sie mit der DDR spontan verbinden, welche Tatsachen ihnen geläufig sind und woher sie diese Kenntnisse haben. Andere Studierende sollten drei Assoziationen zur DDR benennen und erläutern, warum sich ihnen genau diese aufdrängen würden. „Es zeigte sich“, so Arendt (249), „dass viele Studierende bereits über ein recht differenziertes Bild der DDR verfügen“. Das ist ein Befund, wie er sicherlich weltweit nicht überall zu erwarten wäre. Es häufen sich die Berichte von Kolleginnen und Kollegen, die darüber berichten, dass es immer wieder Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer gibt, denen nicht bewusst war, dass es nach dem zweiten Weltkrieg einmal zwei deutsche Staaten gegeben habe (vgl. Koreik 2015c: 100).

Von der großen Menge an zur Verfügung stehenden Texten der Studierenden hat Arendt nur einen aus ihrer Sicht inhaltlich relevanten Teil in die Analyse einbezogen, zudem allerdings eine quantitative Auswertung der Antworten auch von vornherein nicht angestrebt. Wichtig sind ihr dabei Texte, die Aufschluss auf die mentalen Prozesse der Studierenden geben.

Im Unterricht behandelte Fragen betrafen u.a. die Ursachen für die Wandlung des Protagonisten Wiesler, die Wahrnehmungen zur „Verwanzung“ der Wohnung des Protagonisten Dreyman im Zusammenhang mit der Filmmusik sowie die Frage, was am Film am meisten beeindruckt hat und ob sich dadurch die Sichtweise auf die DDR verändert habe. Die Antworten der zitierten Studierenden verdeutlichen ein hohes Maß an Antizipation und Erkenntnisgewinn mit der Folge von Einstellungsveränderungen, auf die hier trotz vieler anderer Aspekte vorrangig fokussiert werden soll: so z.B. „Ich war nicht informiert über die Situation der Künstler; ich wusste nur, dass es viele Beschränkungen gab. Diese Aspekte haben sicherlich meine Einstellungen über die DDR stark verändert. Meiner Meinung nach ist es unbegreiflich, dass der Staat solche ‚Welten‘ kontrolliert“ (Arendt 2019a: 273). Arendt gelingt es anhand zahlreicher Beispiele aufzuzeigen, wie sehr die Rezeption des Films durch die Studierenden und die Auseinandersetzung damit im Unterricht dazu beigetragen hat, dass der Erinnerungsrahmen der Studierenden erweitert und damit das Potential für eine fruchtbare diskursive Auseinandersetzung geschaffen

wurde. Dieses gilt umso mehr, als in vielen studentischen Texten ein Aktualitätsbezug hergestellt wird, der menschliche Grundsatzelemente beleuchtet und in vielen der wiedergegebenen teilweise beeindruckenden Positionierungen weit über den Rahmen der Auseinandersetzung mit der Geschichte der DDR hinausgeht. Allein für diesen Teil der Arbeit lässt sich konstatieren, dass eindrucksvoll nachgewiesen werden konnte, welches Potential für kulturelles Lernen weiterhin in dem Einsatz dieses Filmes steckt, wenn zumindest das Sprachniveau und der zur Verfügung stehende Zeitrahmen eine tiefere Behandlung im Unterricht ermöglicht.

3 Fortschritte bei der Theorieentwicklung im Bereich der Landeskunde / Kulturstudien

„Landeskunde“ ist ein Begriff, der sich, obwohl er schon lange umstritten ist, hartnäckig hält, und auch in den letzten zehn Jahren, wie bereits eingangs dargestellt, immer wieder Verwendung findet. Dabei findet folgende Feststellung aus dem Jahr 2010 in der Fachdiskussion offensichtlich durchaus Zustimmung, da sie häufig zitiert wird.

Landeskunde lässt sich nicht länger als eine klar abgrenzbare wissenschaftliche Teildisziplin des Faches DaF/DaZ darstellen, vielmehr als ein theoretisch-begriffliches Konzept, das im Rahmen fremdsprachendidaktischer Debatten als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient (Koreik/Pietzuch 2010: 1442).

Mit dieser Funktionsbeschreibung mag zwar inhaltlich Zutreffendes ausgedrückt sein, es wird aber kein brauchbarer Ersatzbegriff angeboten, was die Fachdiskussion erschwert und auch daran liegen dürfte, dass der von vielen als Ersatz vorgeschlagene und alternativ oder komplementär verwendete Begriff „Kulturstudien“ schwer für die Ebene des Sprachunterrichts auf einem niedrigen Sprachniveau zu passen scheint. Auch Altmayer sah mit der Einführung des Begriffs „diskursive Landeskunde“ (2015: 7) offensichtlich keine praktikablere und durchsetzungsfähigere begriffliche Alternative.

Wichtiger als den „nicht unwichtigen, aber ermüdenden Kampf um den richtigen bzw. durchsetzbaren Begriff“ (Koreik 2009: 3)“ zu führen, ist sicherlich tatsächlich die inhaltliche Füllung und theoretische Konzeptionalisierung. In dem fast eine komplette Jahresnummer der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* füllenden Streit um den Konstruktivismus stellt der radikale Konstruktivist Michael Wendt, der den erwähnten Streit ausgelöst hat, relativ lapidar fest: „Konstruktivismus ist

keine Methodik für den Fremdsprachenunterricht“ (Wendt 2002: 21), um fortzuführen: „Ebenso wenig wie das informationsverarbeitungstheoretische Paradigma bieten konstruktivistische Theorien Lösungen praktisch-methodischer Probleme an. Wie jenes beschreiben sie kognitive Prozesse. Allenfalls ließe sich aus ihren Grundannahmen eine Befürwortung kreativer Arbeitsformen begründen“ (ebd.). Diese Diskussion um das Verhältnis von Konstruktivismus und Fremdsprachenpädagogik wurde Ende 2002 in der deutschen Fremdsprachenforschung und -didaktik weitgehend abgebrochen, nachdem alle anderen Beteiligten sich mehr oder weniger vehement gegen Wendts Position gewandt hatten, und wird seither nur noch weniger prominent in Teilbereichen explizit weitergeführt, wobei auch keine radikal-konstruktivistische Position mehr vertreten oder konstruktivistische oder partiell konstruktivistische Ansätze häufig nicht einmal als solche etikettiert wurden.

Es ist Claus Altmayer zu danken, die theoretische Diskussion in unserem Fach in zahlreichen Schriften auch im letzten Jahrzehnt immer wieder angestoßen zu haben (z.B. Altmayer 2006a, 2006b, 2007, 2013a, 2013b, 2013c, 2014, 2015, 2017a, 2017b, 2018), wobei bereits seine Habilitationsschrift von 2004 diesbezüglich Maßstäbe gesetzt hat und in vielen seiner Aufsätze auch vor dem in diesem Artikel vorrangig thematisierten Jahrzehnt die wesentlichen Kerngedanken vertreten wurden, die in Folge dann präzisiert oder anders fokussiert wurden.

Ein zentraler Grundgedanke Altmayers ist dabei prägnant 2007 formuliert:

Wir deuten die gemeinsame Welt und Wirklichkeit und orientieren uns handelnd in dieser Wirklichkeit auf der Basis von Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen, die aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können. So weit es sich bei diesen Mustern um überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität handelt, spreche ich von ‚kulturellen Deutungsmustern‘, und den Bestand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht, nenne ich die ‚Kultur‘ dieser Gruppe (Altmayer 2007: 13).

Der Begriff der „kulturellen Deutungsmuster“ kann in unserem Fach als weitgehend akzeptiert gelten, auch wenn er gelegentlich in unterschiedlichen Auslegungsformen verwendet wird. Der von Altmayer beharrlich seit gut fünfzehn Jahren geforderte Paradigmenwechsel in unserem Fach beinhaltet aber deutlich mehr als den Deutungsmusteransatz.

Auf die Gefahr hin Claus Altmayer in einer kurzen Zusammenfassung seiner zentralen Ziele nicht völlig gerecht zu werden, sei der Weiterentwicklung im Fach wegen aber hier dennoch der Versuch gewagt: Ein zentrales Anliegen Altmayers ist seit langem die Etablierung des Bereichs Landeskunde/Kulturstudien im Fach DaF/DaZ als eigene anerkannte Forschungsdisziplin oder gar als eigenständige Wissenschaft. Alle bisherigen Anstrengungen seien daran gescheitert,

„dass sie sowohl die Landeskunde selbst als auch die diese begründende Wissenschaft primär von den Gegenständen und Inhalten her zu definieren versucht haben, also beispielsweise von den historischen, politischen oder geographischen Themen, die im Landeskundeunterricht ja im Vordergrund stehen sollten“ (Altmayer 2006a: 183).

Daraus leitet Altmayer ab, dass die Landeskunde, die sich über solche Gegenstände definiere „in Konkurrenz mit anderen, in der Regel traditionsreicheren Wissenschaften [trete] wie der Geschichtswissenschaft, der Geographie, der Soziologie oder der Politikwissenschaft, die die Zuständigkeit für dieselben Gegenstände für sich reklamieren“ (ebd.). Auf die von ihm selbst aufgeworfene Frage „Wozu also dann noch eine eigene Wissenschaft ‚Landeskunde‘?“ (ebd.) stellt er fest, dass die Vertreter „einer gegenstandsorientierten Landeskunde bislang keine überzeugende Antwort gefunden“ (ebd.) hätten. Altmayers Lösung ist die, die Vermittlung kultureller Inhalte im Sprachunterricht von den Gegenständen, oder anders ausgedrückt von Inhalten, zu lösen und auf die im Unterricht stattfindenden Prozesse auszurichten. In diesem Zusammenhang weist er schon sehr viel früher zu Recht darauf hin, dass der im Fach lange Zeit verwendete Kulturbegriff äußerst problematisch ist:

Die Vorstellung von ‚Kultur‘ als einer in sich relativ geschlossenen Ganzheit unterschlägt die vielfache innere Schichtung von Gesellschaften, die immer auch mit einer Schichtung von ‚Kulturen‘ einhergeht. So gibt es beispielsweise nicht die eine deutsche Kultur, sondern je unterschiedliche regionale, soziale, alters- und geschlechtsspezifische ‚Kulturen‘, jenseits derer es auch Gemeinsamkeiten geben mag. Die Rede von einer einheitlichen ‚Nationalkultur‘ jedenfalls ist viel zu ungenau und bedarf einer weit stärkeren inneren Differenzierung (Altmayer 1997: 8).

Dieses Ziel der Differenzierung dürfte weitgehend erreicht sein, auch wenn einzelne empirische Arbeiten der letzten zehn Jahre zum „Deutschlandbild“ ausländischer Studierender trotz in den jeweiligen Studien formulierter einschränkender Bemerkungen dem gegenüberstehen. Nicht geklärt ist jedoch, die ambitionierte Forderung nach der Eigenständigkeit des Bereichs „Landeskunde“ im Fach DaF/DaZ im Sinne eines eigenständigen Wissenschaftsbereichs. So wünschenswert es vielleicht sein mag, dem immer noch relativ jungen und trotz des begrüßenswerten

Aufwuchses der letzten Zeit immer noch recht kleinen akademischen Fach eine eigene wissenschaftliche „Unterdisziplin“ zu wünschen, so unrealistisch erscheint es jedoch andererseits, da die kulturellen Vermittlungsinhalte des Fremdsprachenunterrichts sich angesichts der gegebenen Komplexität kultureller Phänomene aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen speisen (müssen). Altmayer selbst kann viele seiner Argumentationslinien auch nur stützen, indem er u.a. auf Erkenntnisse und Hypothesen z. B. aus der Soziologie rekurriert. Davon abgesehen, ist es unumgänglich, dass landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Unterricht Themen und Inhalte transportiert, die z.T. von anderen akademischen Disziplinen erarbeitet wurden, da in diesem immer wieder auf relativ niedrigem Niveau Wissensvermittlung betrieben werden muss. Es liegt auf der Hand, dass weite Teile dieses zu vermittelnden Wissens nicht von der Landeskunde DaF erarbeitet worden ist, sondern von anderen wissenschaftlichen Disziplinen. Hinzu kommt, dass es eine fragwürdige Verengung des Kulturbegriffs bedeuten würde, diesen allein auf das Modell der Deutungsmuster zu beziehen. Auch wenn es zweifelsohne sinnvoll sein kann, dieses Modell der landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Vermittlungsarbeit zugrunde zu legen, so erschließt sich doch nicht, dass andere, ebenfalls relevante und produktive kulturwissenschaftliche Ansätze keinerlei Rolle im Fach DaF/DaZ spielen sollen.

Aktuell wichtiger als die Frage nach den Gegenständen unseres Fachs oder der kulturtheoretischen Fundierung erscheint deswegen die von Altmayer seit langem erhobene Forderung, die Lehr- und Lernprozesse in den Blick zu nehmen und empirisch zu untersuchen.

Hinsichtlich der zu behandelnden Themen im DaF- und auch DaZ-Unterricht standen lange Zeit und stehen indirekt sicherlich noch bis heute die als anthropologische Grundkategorien bezeichneten elementaren Daseinserfahrungen von Gerhard Neuner (1994: 23) im Hintergrund vor allem bei der Lehrwerkentwicklung.

1. Geburt und Tod
2. Personale Identität („Ich“/ Existenz/ personale Eigenschaften)
3. Leben in einer Familie (Verwandtschaftssysteme/ private Gemeinschaften: „Wir“/ Ähnlichkeitsbeziehungen/ Zugehörigkeit)
4. Leben in einer größeren politischen Gemeinschaft (Sozialordnung/ Sozietätsorganisation: „Wir“)
5. Partnerbeziehungen (Freundschaft/ Liebe: Beziehungen der Geschlechter)
6. Wohnen
7. Umwelt (physische Eigenschaften/ Umweltbezug und -relationen)
8. Arbeiten (Existenzsicherung)
9. Ausbildung/ Erziehung
10. Erholung/ Kunst (Handlungen ohne unmittelbare materielle Zwecke; Freizeit und Unterhaltung)

11. Versorgung/ Konsum
12. Verkehrsteilnahme/ Mobilität (Erfahrung von Raum)
13. Kommunikation (Benutzung von Zeichensystemen/ Medien)
14. Gesundheitsfürsorge (Gesundsein – Kranksein/ Hygiene)
15. Erfahrung von Norm- und Wertsystemen (Ethik/ Religion/ Sinnsysteme)
16. Erfahrung von Geschichtlichkeit (Zeiterfahrung)
17. Erfahrung geistiger und psychischer Dimensionen (Reflexion und innere Repräsentation von Realität/ Imagination/ Erinnerung/ Selbstreflexion/ Emotionalität etc.)

Interessanterweise – worauf uns Lutz Köster aufmerksam gemacht hat – ist in dieser umfassenden Auflistung „Essen und Trinken“ nicht als eigene Kategorie angeführt, wenn man sie nicht unter „11. Versorgung/ Konsum“ subsumieren möchte. „Essen und Trinken“ sind jedoch, und man muss dabei nicht unbedingt an typische Gerichte und Getränke denken, grundlegende Daseinsfunktionen in jeder Gesellschaft. Dessen ungeachtet bieten alle einzelnen Kategorien je nach Sprachniveau hervorragende Ansatzpunkte für eine diskursive Landeskunde im Sinne Altmayers. Für alle Themenbereiche lassen sich genügend Texte unterschiedlicher Art finden, die eine diskursive Auseinandersetzung im Unterricht ermöglichen. Bei einigen Themen wird jedoch je nach Unterrichtsgruppe (Alter, Bildungsstand, Sozialisation usw.) das vorhandene Weltwissen und das gegebene Wissen über die Zielsprachenländer nicht ausreichen, um gehaltvolle Diskussionen zu führen, so dass Informationseinheiten vorgezogen bzw. eingeschoben werden müssen.

Auch im interkulturellen Ansatz von Landeskunde ist Wissen über eine fremde Kultur wichtig; ohne Wissen kann man nichts begreifen (Zeuner 2018: 263).

Gleiches dürfte für den diskursiven Ansatz gelten. Ohne grundlegende Kenntnis einer zu diskutierenden Thematik muss ein Diskurs zwangsläufig wenig gehaltvoll bleiben. Und dabei gilt es – und das sollte hier betont werden –, den Diskurs wenn immer möglich anzustreben.

Um die Liste Neuners zu systematisieren und damit für Wissenschaft und Praxis handhabbarer und auch im Zusammenhang aktueller wissenschaftlicher Herangehensweisen passungsfähiger zu machen, hat Claus Altmayer eine theoretisch weiterführende „Musterkategorisierung“ entwickelt. Einschränkend und zugleich sinnvoll positionierend stellt er hierzu fest:

Der Sinn dieser Typologie kultureller Muster besteht nun [...] das zunächst völlig unabsehbare Feld von vorstrukturierten Deutungsangeboten, mit dem wir es beim Thema ‚Kultur‘ ja zu tun haben, zu ordnen und dabei die üblichen Fallen des essentialistischen nationenbezogenen Kulturverständnisses

möglichst zu vermeiden. Die Typologie erhebt daher zunächst einmal einen universalen Anspruch, d.h. ich gehe davon aus, dass die angesprochenen Funktionen der Kultur, uns eben im Hinblick auf die Kategorisierung von Menschen, auf die Herstellung von Ordnung in Raum und Zeit und auf Wertungen mit vorstrukturierten Deutungsangeboten zu versehen, zum Menschsein dazu gehört, sich also schlechtweg keine Form menschlicher Vergesellschaftung denken lässt, die dies nicht leistet, auch wenn dies, und das ist die andere Seite, selbstverständlich auf jeweils sehr verschiedene Weise geschehen kann und ja tatsächlich geschieht (Altmayer 2013a: 23–24).

Altmayer unterscheidet in:

- Kategoriale Muster, die der Positionierung in der Interaktion dienen. „Männer – Frauen, alt – jung, nationale Stereotypen usw.“ (ebd. 27)
- Typologische Muster, die dazu dienen Ordnung im Raum herzustellen und uns zu orientieren. „Regionen, Grenzen, Stadt – Land, Himmelsrichtungen, (z.B. ‚Süden‘ oder ‚Westen‘), Heimat, Zimmereinrichtungen usw.“ (ebd.)
- Chronologische Muster, die dazu dienen, Ordnung in der Zeit herzustellen. „Also etwa Wochentage, Monate, Jahreszeiten, Kalender“ (ebd.), aber, „auch Muster, mit denen wir Vergangenes in der Gegenwart repräsentieren“ (ebd.), wie das, was unter dem Begriff der „Erinnerungsorte“ Eingang in die Fachdiskussion gefunden habe.
- Axiologische Muster, die dazu dienen, uns „mit wertenden Vordeutungen zu versehen: Was ist gut und was ist schlecht bzw. böse“ (ebd.)? („Menschenwürde, Gerechtigkeit, Solidarität, Freiheit, Zivilcourage, aber auch Disziplin, Ehre, Schönheit, Luxus usw.“ oder auch „etwa Kriminalität oder Müll“ (ebd.).

Altmayer stellt u.a. in seinem lesenswerten Artikel zu „Sprache/Kultur – Kultur/Sprache“ die Kategorien erneut vor (2015: 28) und betont dabei, dass dabei auf „die Probleme der konkreten Umsetzung dieses Konzepts in die Forschungs- und Lehrpraxis“ (29) nicht eingegangen werden solle.

Abstraktionen dienen in der Regel immer dem Erkenntnisgewinn, indem sie dazu zwingen, Banalitäten des Alltags einzuordnen und durch ihre Systematisierung auch neue Fragen aufzuwerfen. So ist es auch hier. Gleichzeitig wird durch den Verweis auf das „unabsehbare Feld von vorstrukturierten Deutungsangeboten“ und die „üblichen Fallen des essentialistischen nationenbezogenen Kulturverständnisses“ auch deutlich, wie sehr die vorgenommene Kategorisierung, gegen die absolut nichts einzuwenden ist, einem konstruktivistischen Denkansatz folgt. Was eine konstruktivistisch angelegte Arbeit im Fremdsprachenunterricht anbelangt, formuliert sehr klar Roche:

Konstruktivistisches Arbeiten setzt eine eigene, relativ starke Arbeitsmotivation und meist auch schon recht gute Fremdsprachenkenntnisse voraus. Lerner können ohne diese Grundausstattung unter Umständen überfordert werden (Roche 2013: 26).

Das ist schon einmal ein Problem. Weitere Probleme ergeben sich durch die Begriffe „essentialistisch“ und dem des „nationenbezogenen Kulturverständnisses“. Auf die mehrfach vorgebrachte Forderung, dass wir im Fach angesichts der vorangeschrittenen Globalisierung und der gegebenen Inhomogenität von Gesellschaften auf die Kategorie der Nation zu verzichten hätten, sind wir ausführlich und mit zahlreichen Argumenten aus verschiedenen Wissenschaftsströmungen eingegangen. Unser Fazit auch angesichts der gegenwärtigen Lage: „Eine Aufgabe der Kategorien Nation, Territorium und Raum im Fach DaF und DaZ scheint angesichts der gegebenen Verhältnisse jedenfalls in naher Zukunft nicht angebracht zu sein“ (Fornoff/Koreik 2020: 62). Oder: die gegenwärtige Aufgabe der Kategorie Nation dürfte angesichts der aktuellen und der zumindest kurz- bzw. mittelfristigen Entwicklungen „eher auf einem theoretisch erwünschten Konstrukt als auf in der Realität festmachbaren Gegebenheiten beruhen“ (44). Auch Siegfried Gehrman hatte bereits in eine ähnliche Richtung argumentiert, wenn er auf der Basis des von ihm gewählten Kulturbegriffs feststellte:

dass die Heterogenität und Pluralisierung von Kulturen und Lebensentwürfen in der Moderne und kulturelle Identitätskerne von Kollektiven wie zum Beispiel von Nationen in keinem Widerspruch, sondern in einem dialektischen und dynamischen Verhältnis zueinander stehen und dass auch in einer „Welt in Stücken“ (Geertz 2007) Nationalstaaten und Nationalkulturen sich nicht einfach auflösen, sondern vielmehr neu konfiguriert werden (Gehrman 2017: 84).

Zudem geht Gehrman davon aus,

dass Nationalstaaten regulierende und homogenisierende Strukturen aufweisen, um die innergesellschaftliche Heterogenität mit ihren unterschiedlichen kulturellen Standardisierungen zu bewältigen. Hierzu bedarf es jedoch nicht nationalstaatlicher Normungen im Sinne von innerer Homogenität oder Nationalstaaten als „Container“ (vgl. Beck 2007: 49–50.), vielmehr kann kulturelle Zusammengehörigkeit trotz Heterogenität im Inneren auch kohäsiv über die in einem nationalen Kollektiv geltenden Normalitätserwartungen und gemeinsam geteilte Wert- und Normvorstellungen in Form von Sollsuggestionen hergestellt werden, die zwar überschritten werden und nicht einheitlich ausgelegt sind, die aber in ihrer Widersprüchlichkeit und Differenz

den meisten Mitgliedern des betreffenden Kollektivs durchaus vertraut sind (ebd.).

Bleibt also noch der Begriff des Essentialismus. Es ist ein Kernbegriff der Konstruktivist*innen, welcher härteren oder weicheren Schattierung auch immer. Letztlich wird damit aber zum Ausdruck gebracht, dass wer auch immer Tatsachen behauptet, nicht wirklich verstanden habe, dass es diese nicht an sich gibt, sondern die Wirklichkeit eine nur in unseren Gehirnen konstruierte ist, die wir nur diskursiv entwickeln können. So gesehen wirkt das häufig zitierte Schlagwort von den „Daten, Zahlen und Fakten“ wie ein Kampfbegriff gegen Ewiggestrige, die immer noch nicht verstanden haben, dass es keine Wahrheiten gibt, sondern alles nur einem diskursiven Aushandlungsprozess unterworfen ist. Eine wirklich intensive Auseinandersetzung mit dieser Problematik, gerade auch angesichts der Tatsache, dass diese Auffassung in unserem Fach mehr oder weniger Konsens zu sein scheint (?), würde einen eigenen Artikel erfordern. Und dennoch: Es gibt Tatsachen! „Tatsache“ ist übrigens ein Terminus, der durch die Einführung des Begriffs „alternative Fakten“ von Trumps Beraterin Kellyanne Conway und den weitreichenden politischen Folgen, die mit diesem Begriff einhergehen ein besonderes Gewicht bekommen hat. Geert Keil, Professor für anthropologische Philosophie, formuliert hierzu folgendermaßen:

Dem in den 1970er Jahren entwickelten ‚radikalen Konstruktivismus‘ zufolge ist die Wirklichkeit eine Konstruktion unseres Gehirns. Später sind ‚sozialkonstruktivistische‘ Theorien hinzugekommen, die sich zunächst auf die These des Konstruktcharakters sozialer Phänomene beschränkten und später verallgemeinert wurden: Alle Tatsachen seien soziale Konstruktionen. Die philosophische Erkenntnistheorie ist von diesen Auffassungen übrigens weitgehend unbeeindruckt geblieben und wird dafür aus dem konstruktivistischen Lager des ‚naiven Realismus‘ bezichtigt (Keil 2019: 696).

Keils beeindruckende, sehr kurze und vielleicht gerade deshalb zum Lesen besonders empfehlenswerte, dem ausgewählten Publikationsorgan angepasste, Streitschrift bringt knapp und präzise zum Ausdruck, dass Wissenschaft selbstverständlich ein „fallibilistisches“ Selbstverständnis habe und deswegen wissenschaftliche Erkenntnissuche als ein grundsätzlich auch fehlbares Unternehmen betrachte, dass das Risiko von wissenschaftlichen Revisionen aufgrund besserer Erkenntnisse eingehen müsse. Die potentielle Fehlbarkeit der Wissenschaft ändere allerdings nichts an ihrem Anspruch, Tatsachenerkenntnis zu schaffen. Wichtig sei allerdings die Unterscheidung zwischen Tatsachen und Tatsachenbehauptungen. „Es gibt [...] keine falschen Tatsachen und auch keine wahren. Was wahr oder falsch sein kann, sind *Tatsachenbehauptungen*“ (Keil: 2019: 895, Hervorhebung im Original). Oder anders: Solange es nicht bewiesen ist, dass nicht die Gravitation dazu führt, dass

der Apfel vom Baum auf den Boden fällt, ist die Erdanziehung eine Tatsache. Oder um es mit unserem Thema näherliegenden Beispielen zu benennen: Solange nicht eindeutig bewiesen wird, dass es nicht die Deutschen waren, die den zweiten Weltkrieg begonnen haben, ist das eine Tatsache. Und genauso ist es solange eine Tatsache, dass die Deutschen näherungsweise sechs Millionen Juden in Konzentrationslagern umgebracht haben, bis nicht eindeutige und allgemein nachvollziehbare Gegenbeweise erbracht werden. Der letzten beiden der Beispiele hat sich schon Koreik (2018: 41) bedient.

Die Begriffe der Tatsache, der Wahrheit und der Objektivität haben in der Wissenschaft, wie oft übersehen wird, eine wesentlich *negative* Funktion: Wahrheit ist nicht das, was wir sicher treffen, wenn wir nach allen Regeln der Kunst Wissenschaft betreiben, sondern das, was wir *verfehlen* können, *obwohl* wir nach allen Regeln der Kunst Wissenschaft betreiben (Keil: 2019: 896, Hervorhebungen im Original).

Und selbstverständlich gibt es gerade auch im Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Ereignissen Kenntnisstände, die sich nicht einfach als Tatsachen deklarieren lassen, sondern der Interpretation oder Deutung unterliegen, bis vielleicht neue Forschungsergebnisse Erkenntnisse erhärten und innerhalb der Forschungsgemeinschaft eine allgemeine Akzeptanz erfahren, die zum Status einer Tatsache führen könnte. Und wofür führen wir in unserem Fach denn empirische Forschung durch? Das ist im Grunde genommen in den Naturwissenschaften oder der Medizin nicht anders.

Wichtiger in diesem Kontext sind allerdings die Überlegungen und Beweisführungen von Boghossian (2013), der in seinem Buch *Die Angst vor der Wahrheit, ein Plädoyer gegen den Relativismus und Konstruktivismus* hohe theoretische Maßstäbe gesetzt hat. Diese Gedanken hier nun auszuführen, würde erheblich zu weit führen und wären einen eigenen umfassenden Artikel wert. Deswegen behelfen wir uns zunächst mit einem abschließenden Zitat von Boghossian, für das er mehr als einhundert Seiten der Beweisführung gebraucht hat:

Die konstruktivistische Kernthese, die uns in diesem Buch beschäftigt hat, besagt, dass Wissen von Gesellschaften in einer Weise konstruiert wird, die ihre kontingenten Bedürfnisse und Interessen widerspiegelt. Wir haben drei verschiedene Ideen herauspräpariert, auf die diese Überzeugung in interessanter Weise hinauslaufen könnte, und wir haben genau geprüft, was jeweils für sie spricht. Einerseits scheint es schwerwiegende Einwände gegen jede von uns untersuchte Version des Erkenntniskonstruktivismus zu geben. Ein Wahrheitskonstruktivismus ist inkohärent. Ein Berechtigungskonstruktivismus ist wenig besser. Und es scheint entscheidende Einwände gegen die

Idee zu geben, dass wir Meinungen nicht allein mittels epistemischer Gründe erklären können (Boghossian 2013: 133).

Um in unserem Fach in eine wirklich fundierte Diskussion einsteigen zu können, bedarf es solider Textkenntnis, die wir hier unmöglich zusammenfassend ersatzweise liefern können. Angelika Epple schreibt hierzu zunächst, dass der „Zusammenhang von kulturell bedingten Vorannahmen, Erkenntnisinteresse, narrativer Konstruktion des Untersuchungsgegenstandes und Methodik [...] nicht oft genug betont werden“ (Epple 2018: 56) könne und hebt zugleich hervor, dass wir eine Wissenschaftssprache benötigen – ein berechtigtes Kernanliegen Altmayers –, die bereits durch ihre historische Kontextgebundenheit nicht bereits beschädigt sei (ebd.). Zugleich verweist sie darauf, dass die aktuelle politische Situation der Frage nach dem wissenschaftlichen Wahrheitsanspruch (in ihrem Fall die Geschichtswissenschaft) und der damit verbundenen Objektivität eine neue Brisanz verliehen habe. Ähnlich wie Koreik (2018: 40) verweist sie auf „fake news“, „alternative facts“ und die Rede vom „postfaktischen Zeitalter“. Diese Begriffe und die damit verbundenen Argumentationen hätten Historiker*innen aufgeschreckt: „Sie wurden hinsichtlich ihrer konstruktivistischen Weltsicht auf der rechten Spur überholt“ (Epple 2018: 57). Und sie kommt anschließend zu der Schlussfolgerung, dass die „aktuelle Infragestellung der Möglichkeit eines überprüfbaren Tatsachenbezugs [...] zudem mit einem Anti-Intellektualismus und einer Wissenschaftsfeindlichkeit einher[gehe], die in manchen Ländern bedrohliche Formen angenommen haben“ (ebd.). Diese Feststellung sollte uns im Fach DaF/DaZ zu denken geben. Die Lektüre von Boghossians Buch habe ihr gezeigt, „dass ein epistemischer Relativismus keine überzeugende Antwort auf die berechtigte Frage nach einer gelungenen Kommunikation in einer globalisierten Welt oder nach einer nicht-eurozentrischen Globalgeschichtsschreibung sein kann“ (66).

Insbesondere Boghossians Auseinandersetzung mit dem Paradigmenwechsel nach Thomas Kuhn (8. Kapitel, Epistemische Gründe und die Erklärung von Meinungen, 108–131) sollten wir zur Kenntnis nehmen, wenn wir uns mit der Theoriedebatte in unserem Fach weiterhin ernsthaft auseinandersetzen wollen. In der deutschsprachigen Ausgabe formuliert im Nachwort Markus Gabriel folgendermaßen:

Die undifferenzierte, meist nur skizzenhaft begründete Annahme, alle Tatsachen seien nur relativ zu menschlichen Meinungssystemen, erweist sich bei genauerem Hinsehen als purer Unsinn, und Boghossian verfolgt das durchaus therapeutische Ansinnen, uns von diesem Unsinn zu befreien. Deshalb beansprucht er auch sehr viel mehr, als nur eine kritische philosophische Abhandlung gegen den alethischen, epistemischen oder semantischen Relativismus vorzulegen. Er will nachweisen, dass ein gewisser Zeitgeist,

den man kurzum »Postmoderne« oder »Sozialkonstruktivismus« nennen kann, auf inkohärenten Prämissen beruht (136).

Was, ausgehend von einem zumindest tendenziell konstruktivistischen Ansatz, zudem passiert, wenn man ausschließlich das Individuum in das Zentrum eines Lernprozesses rückt und zugleich andere Faktoren ausklammert, zeigt sich deutlich in Altmayers Artikel zu „Wissenschaft und Praxis“ (2018a). Altmayer geht hier unter der Thematik „Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (Untertitel seines Artikels) auf den Artikel von Isabell Mering (2013) ein und zitiert folgende Auswahl der von Mering wiedergegebenen Lerneräußerungen im Rahmen ihres Unterrichtsprojekts.

(1) Wenn ich Hitler sehe, dann sehe ich Deutschland [...], dann erinnere ich mich nach Deutschland und was in den Weltkriegen passiert ist. Aber so schlimm finde ich Hitler eigentlich nicht, wie alle denken, ehrlich gesagt. Weil die sagen immer, wie schlimm er ist. Was jetzt die Juden machen in Palästina ist viel schlimmer.

(2) Für mich ich glaube nicht, dass Holocaust war real, und, ja, ich denke nicht. Und ob es war real, Realität, die Israelische macht für uns mehr als das.

(3) Also, viele Informationen weiß ich eigentlich nicht über Holocaust. Aber ich weiß, dass viele Menschen dort gebrannt wurden, oder? Und ja, es war ein bisschen schlimm. Aber ich meine, was die Juden jetzt sagen, dass sie halt, ich glaube, die bekommen noch Geld von Deutschland usw., also ich finde, dass sie es nicht mehr bekommen sollen, weil das war ja damals und das ist Vergangenheit und also die Deutschen jetzt, die haben damit nichts zu tun. Ich mein, das war früher und früher ist früher. Und wir sind jetzt in Zukunft usw., in der Gegenwart, und ich glaub, das muss jetzt nicht mehr sein. Und was die machen in Palästina usw., ist viel schlimmer, als Holocaust. (Altmayer 2018a: 75, die Zitate im Original aus Mering 2013: 184–185)

Die Auswahl der Zitate gibt in der Tat eine Tendenz wieder, die auch Mering in ihrem Artikel deutlich hervorheben möchte, allerdings stammen sie allesamt aus den Interviews, die Mering vor der Durchführung ihrer Unterrichtsreihe ausgewertet hat, um Vorkenntnisse und relevante Voreinstellungen zu ermitteln. Altmayer kommt angesichts dieser Aussagen von Studierenden an der jordanischen Universität zu folgendem Schluss: „Äußerungen wie diese geben sicherlich Anlass zu vielfältigem Nachdenken insbesondere darüber, was in einem Deutschunterricht, der solche Ergebnisse hervorbringt, eigentlich schief gelaufen [!] sein muss.“ Hiermit suggeriert er, dass der Unterricht nicht optimal verlaufen ist, sei es, dass die Studierenden nicht genügend mitgearbeitet hätten, die Unterrichtsplanung inklusive der

Materialauswahl nicht gut gewesen sei oder, was sich noch eher aufdrängt, die Lehrkraft ihre Aufgabe nicht gut erfüllt habe. Altmayer hätte die gleiche oder eine ähnliche Feststellung auch nach der Lektüre der in Merings Studie wiedergegebenen studentischen Zitate aus den Abschlussdiskussionen, also nach Durchführung der kompletten Unterrichtsreihe, treffen können.

Um nur seiner eigenen Fragestellung nach „normativen Grundsatzfragen“ des Fachs nachzugehen“, klammert Altmayer den weiteren Kontext des Artikels von Mering einfach aus. Dies ist insofern problematisch, als er auf der Basis der von ihm nicht ganz korrekt zitierten, weil entkontextualisierten Äußerungen, zumindest indirekt Wertungen vornimmt. Außer naturgemäß im Literaturverzeichnis verschweigt er in seinem Text zudem die Intention der Studie von Mering, wie sie bereits im Titel offensichtlich wird: „Im Spannungsfeld zwischen Vorurteil und Wissenslücken: Zur Rezeption des Holocaust im landeskundlichen DaF-Unterricht in Jordanien“. Umso gravierender ist allerdings, dass auch die Analyse Merings überhaupt nicht berücksichtigt wird, obwohl diese für unser Fach, zumindest was bestimmte Lernergruppen anbelangt, sehr bedeutsam ist. Damit ist offensichtlich, dass Altmayer hier auf die eingangs erwähnte erste Ebene des Sprachunterrichts mit integrierten landeskundlichen Inhalten nicht wirklich Bezug nimmt, sondern ausschließlich auf die dritte Ebene der Forschung rekurriert, dabei dann allerdings auch nur theoriebildende Fragestellungen im Hinblick auf normative Herausforderungen verfolgt. In diesem Zusammenhang stellt sich dann insgesamt allerdings die Frage, welchen Stellenwert empirische Forschung im Fach denn tatsächlich haben soll, wenn auf Forschungserträge im eigenen Fach – wie die in diesem Fall ansatzweise von Mering – nicht oder nur unzureichend eingegangen wird. Sehr wahrscheinlich steht im Hintergrund der Merings Text nicht wirklich gerecht werdende Wertung Altmayers jedoch das „Paradigma“ der Lernenden als Individuen.

„Landeskundliches Lernen“ oder eben kulturbezogenes Lernen gilt im Rahmen der ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘ als ein hochgradig individueller Prozess, der sich auch als ‚Deutungslernen‘ oder auch als ‚deutungsmusteranknüpfendes Lernen‘ beschreiben lässt [...]. Ausgangspunkt sind die Deutungsressourcen oder kulturellen Muster, die den Lernenden zur Verfügung stehen und an die es zunächst anzuknüpfen gilt (Altmayer 2013b: 21).

Es ist völlig richtig, an die Deutungsmuster oder kulturellen Muster anzuknüpfen, die den Lernenden zur Verfügung stehen, oder pädagogisch salopp ausgedrückt, die Lernenden da abzuholen, wo sie stehen. Aber was steht ihnen denn zur Verfügung und wo stehen sie? In seiner aktuellen Analyse von Schulbüchern aus Afghanistan, Iran, Ägypten, Palästina, und der Türkei mit dem Titel „Kinder des Koran, Was muslimische Schüler lernen“ stellt der Journalist Constantin Schreiber (2019) unter

Mitwirkung der Erziehungswissenschaftlerin Julia Schwanewedel resümierend u. a. fest: „Antisemitische Elemente sind sehr präsent und explizit“ (268). Und es sind ja nicht nur die Schulbücher, die prägend wirken. Es kommen Fernsehen, die sozialen Medien und alle Sozialkontakte von der Familie über den Freundeskreis, die Lehrkräfte sowie nicht selten Religionsvertreter hinzu. Und die Wahrnehmung des Holocaust und damit auch die Bewertung Hitlers, worum es ja in Merings Artikel geht, ist in den meisten islamischen Ländern seit langem überschattet durch das Leiden der Palästinenser und der jeweils aktuellen politischen Lage. Aleida Assmann hat die Wahrnehmungsprobleme von Israelis und Palästinensern präzise formuliert:

„Der Holocaust hat eine doppelte Folge gehabt: den Unabhängigkeitskrieg, der die Leiden der Juden beendete, und die Nakba, die die Leidensgeschichte der Palästinenser in Gang setzte. Diese historischen Ereignisse sind Gegenstand zweier nationaler Narrative, die jeweils nur zwei der drei Phasen erfassen. Für die Israelis sind das die Phasen I und II, für die Palästinenser die Phasen II und III. Auf diese Weise leben auf demselben Land zwei Volksgruppen zusammen, die jeweils mit einem blinden Fleck für die Geschichte der anderen geschlagen sind (Assmann 2016: 163).

Welche Folgen eine einseitige Informationspolitik und die emotionale Verflechtung mit dem Palästinakonflikt zum Thema Antisemitismus und spezieller dem Holocaust für den DaF-/DaZ-Unterricht in der arabischen Welt hat und welche Probleme sich mit aus diesen Teilen der Welt nach Deutschland gekommenen Lernenden offenbaren, wird im Fach DaF/DaZ immer wieder einmal dokumentiert. Fisseler-Skandrani (1992) und Ghobeyshi (2002) sind neben Mering (2013) die wohl bisher eindrucksvollsten Beispiele. Jüngere Publikationen (Fornoff 2018, Herzner 2018a) verdeutlichen die Relevanz für den Unterricht in den Zielsprachenländern. In Österreich und der Schweiz wird es nicht grundsätzlich anders sein. Herzner eröffnet seinen Artikel mit dem Zitat eines Teilnehmers aus einem universitären Flüchtlingskurs: „Das mit den Juden hat Hitler gut gemacht“. Und mit reiner Wissensvermittlung wird es in solchen Fällen nicht getan sein: „Wenn Du aber auf emotionaler Ebene von etwas überzeugt bist, können so viele Fakten kommen wie wollen, du bist nicht zu überzeugen, Emotion wird nicht geschlagen durch Wissen“, führt die Erziehungswissenschaftlerin Schwanewedel weiter aus“ (Schreiber 2019: 272).

Claus Altmayer (2018a) wirft die Frage auf, ob wir im Deutschunterricht „in Jordanien oder in ganz anderen Teilen der Welt, nicht doch mehr zu vermitteln [hätten] als nur Wortschatz, Grammatik und alltägliche Handlungsrouninen“ (76)? „Gehören nicht“, so fragt er weiter, „doch auch bestimmte inhaltliche, um nicht zu sagen: kulturelle Aspekte mit dazu“ (ebd.)? Und dem stellt er das im Konjunktiv formu-

lierte Argument gegenüber, „dass die politisch-moralische Aufklärung und die Vermittlung eines historisch ‚richtigen‘ und zugleich auch politisch korrekten Bildes von Holocaust und Nationalsozialismus nicht zu den Aufgaben des Deutschunterrichts gehört, ja das dieser damit auch völlig überfordert und überlastet würde“ (ebd.).

Man könnte diese Frage nach der Vermittlung politisch-moralischer Inhalte vielleicht zunächst weiter im wissenschaftlich-theoretischen Raum hin und her wälzen und vielleicht dann zu der Antwort kommen, dass die damit sehr offensichtlich im Zusammenhang stehende Frage in InfoDaF von Reinhard Klockow aus dem Jahr 1990 „Soll am deutschen pädagogischen Wesen die Welt genesen?“ allein schon aus (außen)politischen Gründen und Gründen der Zurückhaltung zu verneinen sei. Aktuelle politische Entwicklungen weltweit legen jedoch die Antwort nahe, dass vielleicht gerade Deutsche so etwas wie eine moralische Verpflichtung haben, von den Erkenntnissen und Erfahrungen der deutschen Geschichte Wissen und auch Empfindungen weiterzugeben. „Der Holocaust steht heute im Zentrum der globalen Erinnerungskultur und gilt als *die* Chiffre für die Gewaltentgrenzung in der Moderne“ (Bösch 2019: 362, Hervorhebung im Original). Sehr viel einfacher ist es, Altmayers Frage zu beantworten, wenn es um den Inlandsunterricht geht. Die Probleme sind offensichtlich, und das nicht erst seit 2015. Es mag sein, dass sich in diesem Zusammenhang auf einer sehr grundlegenden normativen Ebene Fragen zum Selbstverständnis des Faches auftun, die sich auf der Basis des [von ihm in seinem Text] oben erwähnten technisch-zweckrationalen Wissenschaftsverständnisses nicht mehr beantworten lassen“ (ebd.). Welches abgehobene Wissenschaftsverständnis würde man jedoch vertreten, wenn man sich als Wissenschaftler*in ausgerechnet im Fach DaF/DaZ nicht den aktuellen Problemen unserer Gesellschaft stellen würde? Es ist unsere Aufgabe, den Prozess der Integration mit unseren Forschungsleistungen und im besten Fall fundierten und zugleich praxistauglichen theoretischen Anregungen zu begleiten und damit zu fördern. Und natürlich hat Claus Altmayer Recht, wenn er in diesem Zusammenhang von einer „Überforderung und Überlastung“ im Fach schreibt. Es hilft aber nichts, wir werden uns den Problemen stellen müssen, so gut wir können, und dabei vermutlich Kapazitätsverschiebungen und Einbußen an anderer Stelle einplanen müssen.

Ähnlich unzureichend hinsichtlich seiner Betrachtung der Forschungslage stellt sich die Situation dar, wenn Altmayer in seinem Artikel von 2018 „eine gewisse Attraktivität“ des Konzepts der Erinnerungsorte im DaF-/DaZ-Kontext konstatiert, „ohne dass allerdings die Relevanz und Brauchbarkeit des Konzepts für den spezifischen Kontext des kulturbezogenen Lernens in DaF/DaZ bislang hinreichend diskutiert oder begründet worden wäre“ (70). Diese Behauptung stellt Altmayer auf,

ohne die Ergebnisse einer umfassenden empirischen Studie mit dem Obertitel „Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung“ (Fornoff 2016) auch nur zu erwähnen, geschweige denn sich inhaltlich mit ihr auseinanderzusetzen. Ebenso findet der umfassende, thematisch auf das Konzept der Erinnerungsorte ausgerichtete, Sammelband von Badstübner-Kizik/Hille (2016) keinerlei Erwähnung, wie auch die schon 2010 veröffentlichte, auf der Basis der *grounded theory* erarbeitete Studie von Manfred Kaluza. Auch nur unterschwellig angedeutete Kritik sollte im wissenschaftlichen Diskurs hinreichend begründet und belegt sein (vgl. hierzu auch Fornoff/Koreik 2020: 57–58).

Seit Jahren gründet Altmayer seine Argumentation für eine eigene Kulturwissenschaft im Fach DaF/DaZ und die damit erst zu erreichende Dignität auf ein sehr spezifisches theoretisches Fundament und betont zugleich die notwendige Unabhängigkeit und damit gegebene Abgrenzung des Fachs DaF/DaZ von den etablierten Fächern, die sich auch mit kulturellen Themen befassen. Dabei ist klar, dass moderne wissenschaftliche Forschung schon lange interdisziplinär sein muss, was nicht nur für technische und naturwissenschaftliche Disziplinen gilt, sondern erst recht für ein so komplexes Feld wie die Kultur. Und wenn er dann die Übernahme „nicht selten modischer Theorien und Begriffe aus Nachbardisziplinen“ (Altmayer 2018a: 70) moniert und „ein grundsätzliches Fachverständnis von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als einem primär auf Praxis bezogenen Anwendungsfach“ (ebd.) beklagt, „das seine Wissenschaftlichkeit nicht eigener (empirischer) Forschung verdankt, sondern durch die Adaption theoretischer Konzepte aus benachbarten Disziplinen übernimmt“, gilt es zum einen seinen eigenen Umgang mit empirischer Forschung in unserem Fach kritisch zu hinterfragen und zum anderen darauf zu verweisen, dass er selbst immer wieder theoretische Konzepte und Begriffe aus benachbarten Disziplinen übernimmt. Und das sind dann zumeist nicht etwa Anglistik, Romanistik oder Slawistik, die im Rahmen der Sprachvermittlung mit ähnlichen kulturwissenschaftlichen Fragestellungen zu kämpfen haben, sondern eher Soziologie oder Politologie. Und er bedient sich dieser gedanklichen Anregungen und Übernahmen völlig zurecht und hat damit nicht selten unsere Fachdiskussion deutlich weitergebracht. Gleichzeitig sollte er allerdings wohlwollend zur Kenntnis nehmen, dass auch Anregungen aus den von ihm weniger favorisierten Nachbardisziplinen wichtig, gehaltvoll und weiterführend sein können.

Wenn man noch einmal auf Altmayers Umgang mit empirischer Forschung zurückkommt, dann verwundert es schon, dass er zwar immer wieder die rein theoretische Fundierung traditioneller landeskundlicher Konzepte kritisiert und demgegenüber die Relevanz empirischer Befunde für die Theoriebildung im Bereich der Kulturstudien betont, dass seine eigene theoriebildende Arbeit dieser Prämisse aber keineswegs folgt. Denn tatsächlich ist das Konzept kultureller Deutungsmuster, für das

der Name Altmayer im Fach DaF/DaZ seit langem steht, selbst das Ergebnis detaillierter theoretisch-konzeptioneller Herleitungen und als solches im Hinblick auf seine Fähigkeit, kulturelle Lernprozesse zu bewirken, bislang noch sehr wenig empirisch erforscht. Zwar lässt sich mit Altmayer argumentieren, dass die theoretische Herleitung des Konzepts nicht von den potentiellen Gegenständen kulturbezogenen Lernens ausgeht, wie dies in vielen anderen Konzepten der Fall ist, sondern primär aus der Vermittlungsperspektive der Landeskunde selbst deduziert wird – eben hierin besteht der von Altmayer selbst immer wieder ins Feld geführte „Paradigmenwechsel“ in der Landeskunde. Dies ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass das Konzept der kulturellen Deutungsmuster zunächst einmal auch nur ein theoretisches Konstrukt ist, dessen Brauchbarkeit in der konkreten Unterrichtspraxis zuallererst zu belegen wäre. Wenn vor diesem Hintergrund ausgerechnet Altmayer, der in zahlreichen Artikeln einer empirischen Wende in der Landeskunde das Wort geredet hat, relevante empirische Befunde wie sie etwa in Fornoffs Studie zu den Erinnerungsorten vorliegen (möglicherweise weil sie die Brauchbarkeit eines in gewissem Sinne „konkurrierenden“ landeskundlichen Konzepts bestätigen) lange nicht zur Kenntnis nimmt, obwohl er über dieses (konkurrierende) Konzept schreibt, dann ist das aus wissenschaftlicher Sicht einigermaßen fragwürdig⁵.

Wenn in diesem Kapitel von Theorieentwicklung die Rede ist, müssen zwei relativ neue Ansätze der letzten Jahre wenigstens kurz erwähnt werden: Es ist das schon erwähnte Konzept der Erinnerungsorte sowie das Konzept „Linguistic Landscapes“. Auf beide kann hier nur in Hinweisen eingegangen werden. Wenige Jahre nach der Veröffentlichung des Lehrwerks „Deutsche Erinnerungsorte“ herausgegeben von Schmidt/Schmidt (2007) hat ein Boom der Veröffentlichungen zum Thema eingesetzt, ohne dass tatsächlich eine mehrheitlich und allgemein akzeptierte solide theoretische Fundierung für den Einsatz des Konzepts im DaF-/DaZ-Bereich vorliegt. Die weitreichendsten Überlegungen dazu finden sich in Fornoff (2016), hinsichtlich der Kriterien für eine praktische Umsetzbarkeit in Badstübner-Kizik (2014), grundsätzliche Gedanken zur Einordnung in Koreik (2015d) und weiterführende theoretische Überlegungen in Fornoff/Koreik (2020). Wichtig hierfür wird auch der in Fußnote 5 erwähnte und im Druck befindliche Artikel von Altmayer sein.

⁵ Kurz vor Fertigstellung dieses Artikels hat uns Claus Altmayer in kollegialer Weise vorab einen für die Publikation eingereichten Artikel mit dem Titel „Erinnerungsorte‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten ‚Landeskunde‘“, zukommen lassen, der einen für das Fach wichtigen Diskussionsbeitrag liefern wird, aber kein Anlass ist, an unserer bereits verfassten Textversion nicht festzuhalten.

Der insgesamt theoretisch wohl noch weniger abgesicherte Ansatz der Vermittlung kultureller Inhalte der „Linguistic Landscapes“ hat zum Ziel fremdsprachliche Erscheinungsformen im alltäglichen Umfeld vor Ort zum Thema des Unterrichts zu machen. Das können Straßenschilder, Geschäftsbezeichnungen, Werbetexte und vieles anderes mehr sein. Auf jeden Fall ermöglicht dieser Ansatz interessante Unterrichtsprojekte, die deswegen so produktiv sein können, weil sie den eigenen Lebens- und Lernort mit einem neuen Blickwinkel erfahrbar machen und vielfältige Perspektiven, u.a. auch in die Vergangenheit eröffnen. Beispielhaft seien hierfür die Veröffentlichungen von Badstübner-Kizik (2018b) und Schiedermaier (2018) genannt.

4 Fortschritte im Bereich der Methodik/ Didaktik, auf der Lehrwerksebene und beim Medieneinsatz

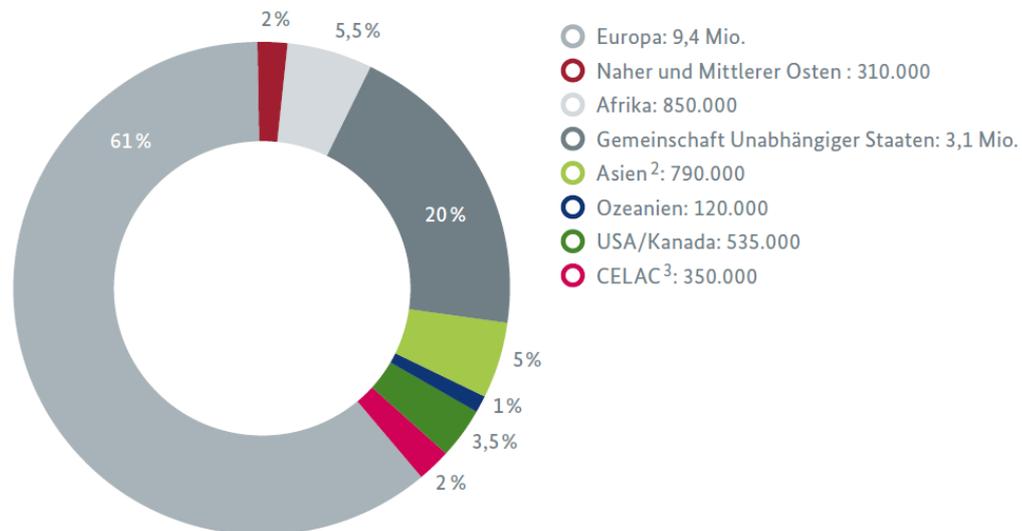
Das Themenfeld ist komplex und bedarf der genaueren Betrachtung auf den unterschiedlichen Ebenen, auch wenn sie weitgehend interdependent miteinander verknüpft sind.

4.1 Bedingungen des kulturbezogenen DaF-/DaZ-Unterrichts weltweit

Bevor hier auf die Ebene der Methodik und Didaktik beim kulturellen Lernen und die diesbezügliche Lehrmaterialentwicklung eingegangen werden kann, gilt es zunächst jedoch zumindest grob die Voraussetzungen zu skizzieren, die weltweit gegeben sind, wenn Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. In der letzten Erhebung zu „Deutsch als Fremdsprache weltweit“ (herausgegeben vom Auswärtigen Amt 2015)⁶ wird zunächst folgende Information über die Deutschlernenden weltweit gegeben:

⁶ Die für 2020 vorgesehene neue Erhebung konnte hier nicht mehr berücksichtigt werden.

Weltweite Verteilung der Deutschlernenden



2 Asien umfasst hier Ost-, Südost- und Teile Südasiens.

3 Gemeinschaft der Lateinamerikanischen und Karibischen Staaten

Abb. 1: Weltweite Verteilung der Deutschlernenden (Auswärtiges Amt 2015: 6)

Die Verteilung zeigt deutlich, dass fast zwei Drittel (61 %) der Deutschlerner in Europa Deutsch lernen. Das hat hauptsächlich damit zu tun, dass Deutsch in vielen europäischen Ländern noch Schulfach ist, auch wenn klar ist, dass es sich dabei im besten Fall um die zweite zu erlernende Fremdsprache handelt. Entsprechend lautet auch im Folgetext

„dass deutsche Sprachkenntnisse hauptsächlich an Schulen erworben werden: 13,4 Millionen (87 %) der weltweit erfassten Deutschlernenden sind Schüler. Daher liegt der Fokus der Sprachförderung besonders auf dem schulischen Bereich und auf den Zielgruppen der Schüler, Eltern, Lehrer, Schulleiter und anderer Entscheidungsträger im Schulbereich“ (AA 2015: 7–8).

Für den Hochschulbereich werden insgesamt 1,3 Millionen Studierende angegeben, die Deutsch lernen, wobei hervorgehoben wird, dass das Interesse für die klassische Germanistik deutlich gesunken sei, die Nachfrage nach Deutsch in fach- und berufsbezogenen Kontexten jedoch zugenommen habe.

Die deutliche Mehrheit derer, die Deutsch als Fremdsprache lernen, sind folglich Schülerinnen und Schüler im jugendlichen Alter. Es ist nur realistisch davon auszugehen, dass der überwiegende Teil davon nicht mehr als das A2-Niveau erreicht. Diese Annahme wird umso nachvollziehbarer, wenn man sich vor Augen führt,

„dass das Goethe-Institut in manchen Ländern dieser Welt Lehrerfortbildungen durchführt, um das Sprachniveau der einheimischen Lehrkräfte auf ein B1-Niveau zu heben!“ (Fornoff/Koreik: 2020: 58–59). Auch wenn nicht auf diesem niedrigen Sprachniveau angesiedelt, verdeutlichen die Fortbildungsmaterialien des Goethe-Instituts DLL (Deutsch lehren lernen) doch sehr deutlich, wie grundsätzlich die Aus- bzw. Weiterbildung für Deutschlehrkräfte weltweit zu erfolgen hat.

Wenn aber die große Mehrheit derer, die weltweit Deutsch lernen, dies nur auf einem niedrigen Sprachniveau tut und zudem in einem jugendlichen Alter ist, muss diese Tatsache Auswirkungen auf unsere Überlegungen zum kulturellen Lernen haben. „Kulturbezogenes Lernen mit dem Lernziel der Partizipation an ‚diskursiven Prozesse[n] der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache‘ (Altmayer 2017: 14) dürfte in den meisten Fällen allein schon wegen mangelnder Sprachkompetenz utopisch sein“ (Fornoff/Koreik 2020: 58). Zu einem ähnlichen Befund kommt Shafer (2018), wenn sie angesichts ihrer explorativen Analyse von zehn DaF-Kursbüchern auf den GER-Niveaus A1-B1 zur kaum erfolgten Umsetzung abstrakter akademischer Konzepte wie in diesem Fall die soziale und diskursive Konstruktion von Raum feststellt: „Das dürfte sich nicht zuletzt mit dem noch sehr elementaren Sprachstand erklären lassen“ (13), der es nicht erlaube, eine metakognitive oder kritisch-reflexive Auseinandersetzung zu führen (ebd.). „Dass Verständigung auch scheitern kann, weil die betreffenden Interaktionspartner z.B. nicht über ein ausreichendes Maß an gemeinsamen Wissensressourcen verfügen und daher nicht zu einer gemeinsamen Situationsdefinition kommen, ist trivial“ schreibt Altmayer (2013a: 19). Das ist zweifellos richtig, bedeutet aber auch, dass das auf deutlich mehr als die Hälfte der Deutsch Lernenden weltweit zutrifft.

Und mangelnde Sprachkompetenz betrifft nicht nur den schulischen Bereich. Für eine Vortragsreise durch Japan auf Einladung der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) im März 2020 wurde in einem einleitenden Erklärungsschreiben beispielsweise mitgeteilt, dass es grundsätzlich so sei, dass ein großer Teil des Unterrichts in den Universitäten in Japan auf dem A-Niveau stattfinde. Das seien Klassen für die zweite Fremdsprache, also keine Germanistik im Hauptfach. Diese Klassen für Deutsch als zweite Fremdsprache gingen ein oder zwei Jahre und fänden zwischen ein und drei Mal pro Woche statt. Natürlich gäbe es in der Zuhörerschaft auch Vertreterinnen und Vertreter der Germanistik, aber die meisten der Teilnehmenden an den Fortbildungsveranstaltungen würden in erster Linie Deutsch als zweite Fremdsprache auf dem entsprechend niedrigen Niveau unterrichten. Und diese Situation ist weltweit keineswegs nur für Japan kennzeichnend.

Vor diesem Hintergrund wäre auch noch einmal die tendenziell ablehnende Haltung in weiten Teilen des Fachs gegenüber dem Lernziel landeskundlicher Faktenvermittlung – oder besser der Vermittlung von Informationen und der Erarbeitung von Kenntnissen – zu überdenken. Zieht man in Betracht, dass der DaF-Unterricht weltweit überwiegend auf A1- und A2-Niveau stattfindet, und bedenkt man zudem das bei vielen schulischen Lerner*innen eher geringe Quantum an kulturbezogenem (Welt-)Wissen, so erscheint es nicht gänzlich abwegig, dass sich in diesem Punkt künftig eine Neubewertung vollziehen könnte.

In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage nach Bedingungen, die vor Ort für das Lernen der deutschen Sprache gegeben sind. Dazu gehören nationale Curricula, Ausbildung der Lehrkräfte, Klassengrößen, verwendete Lehrwerke, Lerntraditionen, Ausstattung der Klassenzimmer, regionale Nähe zum deutschsprachigen Raum, Kontaktmöglichkeiten zu Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, berufliche Chancen, die durch den Erwerb der deutschen Sprache erreicht oder begünstigt werden können, und vieles andere mehr. Diese Faktorenkomplexion ist nun absolut kein Grund, eine Weiterentwicklung der theoretischen Ansätze zum kulturellen Lernen einzuschränken oder gar darauf zu verzichten. Allerdings wird sich jegliche theoretische Weiterentwicklung in einem zweiten Schritt immer auch der Praxisangemessenheit durch empirische Forschung stellen müssen. Und dazu gehören eben auch die weltweit unterschiedlichen Bedingungen. Oder anders ausgedrückt: was wir auf der eingangs erwähnten dritten Ebene, der Ebene der Forschung, theoretisch weiter entwickeln, bedarf in einem zweiten Schritt des Rückbezugs auf die erste Ebene, des Unterrichts, aber zwangsläufig auch auf die zweite Ebene, die der Lehrkräfteausbildung. Es ist jetzt hier nicht die Stelle, um tiefergehend auf die Faktorenkomplexion ausführlicher einzugehen. Es mögen zwei plakative Hinweise durch Bildinformationen genügen, welche auch die „Grenzen des Diskurses“ (Tonsern 2020) verdeutlichen.



Abb. 2: Unterricht in einer Sekundarschule auf Madagaskar

Es handelt sich hier um eine Schulklasse auf Madagaskar, die in einer Sekundarschule Deutsch lernt und sich auf dem oberen A2-Niveau befindet. Es wird gerade die relativ ungewohnte Gruppenarbeit ausprobiert. Kolleg*innen aus Kamerun, einem Land mit mehr als 200.000 Deutschlernern, wird das Bild vertraut vorkommen. Auch dort gibt es in der Regel extrem große Klassen, in größtenteils allerdings kleineren Unterrichtsräumen. Auch in Asien sind annähernd große Unterrichtsgruppen nicht völlig unbekannt.

Was mit diesem Bild verdeutlicht werden soll, ist nicht, dass „moderne“ Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit in großen Lernergruppen unmöglich wären, sondern alleine die Tatsache, dass wir uns bei allen theoretischen Überlegungen zu einer stärker kulturwissenschaftlich orientierten Ausrichtung kulturellen Lernens im DaF- und DaZ-Unterricht zumindest in einem zweiten Schritt auch immer zu vergegenwärtigen haben, unter welchen Bedingungen er weltweit umgesetzt werden kann bzw. soll. Und dazu gehört inzwischen nicht nur die technische Ausstattung in den Klassenräumen, sondern auch die Zugangsmöglichkeiten der Lerner ins Internet außerhalb der Bildungseinrichtungen. Nicht überall sind die Bedingungen so gut wie auf dem zweiten Bild, einer Aufnahme aus der Türkisch Deutschen Universität in Istanbul (TDU), in der eine kleine Lernergruppe zu sehen ist, die auf B1/B2-Niveau Unterrichtsstoff nachholt. Auch wenn hier eine technische Ausstat-

tung gegeben ist, wie sie an vielen Sprachenzentren deutscher Hochschulen keineswegs selbstverständlich ist (Beamer, interaktives Whiteboard, installierte Lautsprecher, durch Rollen für Gruppenarbeit leicht verschieb- und damit umgruppierbare Einzeltische) bleibt festzuhalten, dass z.B. ein gemeinsamer Blick in einen Wikipedia-Artikel unmöglich war, weil in der Türkei der Zugang dafür jahrelang gesperrt war und diese Sperre erst am 20.1.2020 aufgrund eines Urteils des türkischen Verfassungsgerichts aufgehoben wurde. Welche Konsequenzen dies auch (und das ist ja nur ein Beispiel) für das „autonome Lernen“ hat, ist offensichtlich (vgl. hierzu auch Fornoff/Koreik 2020: 61).



Abb. 3: Vorbereitungsclassse an der Türkisch Deutschen Universität Istanbul

4.2 Fortschritte im Bereich der Methodik/Didaktik zum kulturbezogenen Lernens

Wir können auf der rein methodisch-didaktischen Ebene im Bereich der Landeskunde- oder Kulturstudienvermittlung keine nennenswerten Fortschritte oder Neuentwicklungen in den letzten zehn Jahren verzeichnen, wenn man einmal davon absieht, dass inhaltliche Neuerungen wie der Ansatz des Erinnerungsortekonzepts aufgrund der damit einhergehenden Vielfalt des Materialeinsatzes oft kreative Herangehensweisen illustrieren. Das sind aber keine grundsätzlich methodisch-didaktischen Innovationen.

Auch bei Beiträgen wie dem von Maak (2011), in dem das Potential von Simulationen für kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht anhand der aus dem französischen Kontext stammenden „simulation globale“ sehr zu Recht hervorgehoben wird, lässt sich feststellen, dass einige ältere Beiträge aus dem DaF-Bereich (Groenewold 1988 und 2005; Hunstiger 2010; Koreik 1993) bereits eine ähnliche Vorgehensweise vorgeschlagen haben.

Natürlich haben sich auch die in den letzten zehn Jahren weiterhin verbesserten technischen Möglichkeiten auf länderübergreifende Kooperationen niedergeschlagen, was bedeutende Potentiale eröffnet, aber deswegen können diese nicht als grundsätzliche Neuerung auf methodisch-didaktischer Ebene gesehen werden.

4.3 Lehrwerke

Bereits 2011 hieß es, dass uns im Fach „eine umfassende Lehrwerkanalyse zur Aufbereitung landeskundlicher Themen, wie sie es seit der Gesamtschau von Ammer (1988) nicht mehr gegeben hat [...]“ (Koreik 2011: 591) fehlt, dass eine solche „aber angesichts der Fülle der in den letzten Jahren erschienenen Lehrwerke und auch angesichts verfeinerter Analysemethoden wohl kaum noch von einer einzelnen Person zu leisten ist, wenn es nicht bei einer relativ oberflächlichen Erfassung der Themen und ihrer Ausarbeitung bleiben soll“ (ebd.). Daran hat sich seitdem nichts geändert. Möglicherweise ist der Rhythmus, in dem die Verlage neue oder überarbeitete Lehrwerke auf den Markt bringen, sogar noch schneller geworden. Hinzu kommt die Zunahme von Lehrwerken für den fachsprachlichen oder berufssprachlichen Unterricht oder auch die wegen der Stundenerhöhung notwendigerweise ausgeweiteten Lehrwerke für die Orientierungskurse.

Immerhin liegen mit den InfoDaF-Themenheften zu Lehrwerken (Rösler/Schart 2016) zwei Zeitschriftenhefte zur Lehrwerkanalyse vor und es gibt auch weitere Einzelbeiträge (Herzner 2018a; Shafer 2018), in denen Landeskundethemen aufgegriffen werden.

Generell kann man wohl jedenfalls festhalten, dass es in den letzten zehn Jahren hinsichtlich der Vermittlung landeskundlicher Themen keine bahnbrechenden Neuerungen auf dem Lehrwerkmarkt gegeben hat, wenn man einmal mit Abstrichen von dem Lehrwerk *Mitreden* (Altmayer et al. 2016) und vor allem von der immer stärker gewordenen Einbindung von Filmmaterialien durch beigefügte DVDs oder entsprechenden Links zu internetbasierten Bild- und Filmbeiträgen absieht. Mit Spannung erwartet werden darf die zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Artikels vermutlich bereits erfolgte Einführung des Lehrwerks *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene* (Funk/von Eggeling/Kuhn 2020) und dessen Akzeptanz auf dem Lehrbuchmarkt. Zunächst auf A1-Niveau wird hier im Rahmen

einer Kooperation mit der Deutschen Welle deren Telenovela „Nicos Weg“ systematisch in einer kontrollierten Progression mit entsprechenden Übungen eingearbeitet. Gerade über die Identifikation mit einer sympathischen Filmfigur und der Neugierde über den Fortgang der Handlung könnten Effekte erreicht werden, die auch mit Blick auf die Möglichkeiten des kulturellen Lernens neue Maßstäbe setzen, wobei bedacht werden muss, dass Lehrbuchverlage alleine nicht die finanziellen Ressourcen haben, derartiges Filmmaterial aus eigener Kraft zu erstellen. Auf einem höheren sprachlichen Niveau sind zukünftig jedoch auch Kooperationen mit Fernsehsendern und deren Produktionen denkbar. Das Lehrwerk „Das Leben“ könnte der Einstieg in eine völlig neue Lehrbuchgeneration sein.

Noch sind wir aber nicht so weit. Hinsichtlich eines interkulturellen oder kommunikativ-interkulturellen Ansatzes als vierte Generation der Fremdsprachendidaktik bezeichnet, oder zumindest mit Bezug auf Version 3.5 stellt Roche (2018: 12) sogar fest, dass selbst

in der Lehrwerkproduktion, deren Halbwertzeitzyklen seitdem immer kürzer werden, [...] die Anfangseuphorie vergleichsweise schnell verflogen [ist]. Infolge des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) [...] scheinen sich aufgrund der (oft falsch verstandenen) Standardisierungen die starken Vereinheitlichungstendenzen zu einer Didaktik der Generation 3 oder gar 2.5 zurück zu verdichten. Die Aufnahme der Fremdperspektive in Lehrwerken beschränkte und beschränkt sich oft auf oberflächliche vergleichende Beschreibungen fremder kultureller Artefakte, und die Behandlung der Landeskunde unterliegt nach wie vor dem Stigma der vermeintlich mangelnden Unterrichtszeit.

Altmayer (2017: 16) ist deutlich konkreter, wenn er folgendes feststellt:

Die noch vor wenigen Jahren zum Kernbestand mehr oder weniger aller Lehrwerke gehörenden *kulturspezifischen* oder *landeskundlichen* Themen werden offenbar zunehmend zugunsten vermeintlich universaler und vor allem weniger konflikträchtiger Inhalte aus den Themenkatalogen der Lehrwerke verdrängt (Hervorhebungen im Original).

Zudem verweist Altmayer am Beispiel des Lehrwerks *Menschen* (B 1.1) auf der Oberflächenebene darauf, dass in den Lehrwerken, „deutschsprachige Menschen offenbar durchweg weiß sind, selten älter als 35 Jahre und grundsätzlich einer wohlhabenden bürgerlichen Mittelschicht angehören“ (Altmayer 2017: 17). In der Tat ist es angesichts der Tatsache, dass im Sommer 2019 fast alle deutschen Medien mit etwa der Schlagzeile „Jeder Vierte in Deutschland hat Migrationshintergrund“ (diese z.B. aus Spiegel Online, 21.08.2019) aufwarteten, bemerkenswert, wie die in Lehrwerken abgebildeten Deutschen aussehen und heißen. Warum gibt es fast nie

einen Namen wie beispielsweise Nazan Öztürk? Dabei gibt es selbst in unseren Nachrichtensendungen im Fernsehen doch schon längst Namen wie Pinar Atalay, Tarek Youzbachi oder Ingo Zamperoni. Oder sollten wir uns erst bewusst werden, wie hoch insbesondere der Anteil türkischstämmiger Deutscher ist, wenn wir in den Medien von Verhaftungen in der Türkei erfahren?

Noch gravierender scheint die Anmerkung Altmayers zum Umgang mit Heterogenität und Diversität in einer Fußnote (ebd.), in der er auf Zensurmaßnahmen bei einem Artikel von Hägi-Mead (2017) durch die Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* hinweist. Hägi-Mead berichtet in einem äußerst lesenswerten Artikel im gleichen Tagungsband zum „Umgang mit Tabus und heiklen Themen“ (Teil des Titels) von einem für den Druck vorgesehen Artikel zu Werbematerialien im DaF-/DaZ-Unterricht, darunter ein Werbeplakat der Firma Opel, auf dem ein Fußballschuh mit diesen zwei aufgedruckten Symbolen ♂♂ zu sehen sind. Der Text auf dem Plakat lautete: „Wer schwul ist, kann nicht Fußball spielen. Es sei denn er war deutscher Meister“. Dazu berichtet Hägi-Mead: „Das Beispiel wurde schließlich, mit Blick auf die (weltweite) Zielgruppe von *Fremdsprache Deutsch* und der im Einleitungsartikel fehlenden Möglichkeit einer umfassenden Kontextualisierung, nicht gedruckt [...]“ (Hägi-Mead 2017: 211).

Im Allgemeinen verweisen Rösler/Schart (2016: 483) mit Blick auf die Lehrwerkentwicklung „auf die immer gleichen Schwachpunkte: die unzureichende Flexibilität der Lehrwerke angesichts einer Vielfalt an Unterrichtskontexten beispielsweise, ihre fehlende Sensibilität gegenüber lokalen Bedingungen oder die Schwierigkeit, deren Vorgaben mit den Bedürfnissen und Zielen einzelner Lerngruppen in Einklang zu bringen“. Konkret wurde z.B. von brasilianischen Dozenten angemerkt, dass die Themenwahl in den aus Deutschland importierten Lehrwerken, insbesondere in Hinblick auf Kultur und Landeskunde, weder den Erfahrungen noch den Interessen der Lernenden entspricht“ (Voerkel 2017: 242). Auch Chen teilt bereits 2014 mit, „dass gut die Hälfte der meist schon seit mehreren Jahren unterrichtenden Deutschlehrer in Brasilien [...] nie irgendeine Art von landeskundedidaktischer Schulung mitgemacht hatten – weder während ihres eigenen Studiums, noch in späteren Weiterbildungskursen“ (52), weswegen Lehrwerke und ihre Inhalte eine große Rolle spielen. Die Lehrkräfte „drückten in leicht variierten Formulierungen aus, dass ihnen am meisten entsprechendes Unterrichtsmaterial dabei helfen könnte, ihren Landeskundeunterricht noch besser / interessanter zu gestalten“ (Chen 2014: 57). Diese Feststellungen dürften auch für Brasilien weiterhin weitgehend aktuell und zudem auf viele Länder der Welt übertragbar sein, auch wenn die Informationsfülle im Internet den Lehrkräften die Gelegenheit böte, Mängel der Lehrwerke mit selbst erstellten Zusatzmaterialien zu ergänzen, was allerdings viel Zeit kostet und einen ausreichenden eigenen Kenntnisstand voraussetzt.

Im Vorwort zum Lehrwerk *Mitreden* heißt es programmatisch, dass man „in dieser Materialsammlung einen anderen Zugang zur Landeskunde präsentieren [wird]“, von dem die Autorinnen und Autoren glauben, „dass er aktueller und spannender ist und dem modernen Leben mehr entspricht als die vielen Daten, Zahlen und Fakten, aber auch mehr als die einfache Darstellung von ‚eigener‘ und ‚fremder Kultur‘, wie wir sie aus dem interkulturellen Ansatz kennen“ (Altmayer et al. 2016). Mit genau diesem Unterschied zwischen dem interkulturellen Lernen und dem dafür exemplarisch stehenden Lehrwerk *Sichtwechsel neu* (1995) einerseits sowie dem diskursiven Lernen und dem Lehrwerk *Mitreden* andererseits hat sich eingehend Ulrich Zeuner (2017) befasst: „In ‚Sichtwechsel Neu‘ geht es darum“, (so Zeuner 2017), „dass unsere Wahrnehmung, die immer subjektiv und selektiv ist und auf unserer Vorerfahrung basiert, unsere Vorstellung von anderen Menschen beeinflusst“, während es in „Mitreden“ darum geht, „dass die Bedeutung, die wir dem Wahrgenommenen geben, in der Kommunikation, im Diskurs darüber gebildet wird“ (ebd.). Nach einem Vergleich von Bildaufgaben in beiden Lehrwerken, den damit verbundenen Aufgaben sowie den formulierten Lernzielen kommt Zeuner zu diesen Schlussfolgerungen im Vergleich der beiden Lehrwerke:⁷

Bei beiden kann man Fremdverstehen als übergreifendes Lernziel beschreiben. Beide sehen (inter)kulturelles Lernen ähnlich als einen Prozess, in dem die eigenen Vorstellungen und Gewissheiten über die Welt in Frage gestellt, relativiert und so angepasst bzw. weiterentwickelt werden, dass angemessenes Verstehen bzw. Handeln möglich wird. Beide greifen für die Auswahl möglicher Lerninhalte auf anthropologische Grundkategorien zurück und beide haben ähnliche methodische Prinzipien und eine ähnliche reflexive und reflektierende Vorgehensweise in der Bearbeitung von Aufgabenstellungen zu Bildern und Texten, wie auch die Beispiele aus den beiden Lehrwerken am Anfang dieses Textes zeigen (Zeuner 2017: o.S.).

Der Unterschied zwischen beiden Ansätzen liege „offensichtlich im Kulturbegriff, den beide Ansätze verwenden“:

⁷ Im Übrigen sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Internet- und Blog-Beiträge von Ulrich Zeuner für unser Fach, speziell den Kulturstudien, absolut bereichernd und vor allem auch theoretisch weiterführend sind. Wer auch immer mit der Planung von gehaltvollen Unterrichtseinheiten, die über die einzelne schnell zu erledigende Stunde hinausgehen, oder gar mit Lehrkräftefortbildung in dem Bereich befasst ist, sollte unbedingt auf seine Seiten zugreifen. Dankenswerterweise hat er seine gedankliche Arbeit und die daraus resultierenden Ergebnisse in einer Weise öffentlich gemacht, wie es selten geschieht. Bedauerlicherweise hat er darauf schon lange in keiner Fachpublikation mehr hingewiesen, was sicherlich seinem hohen Lehrdeputat und der daraus resultierenden Arbeitsbelastung zuzuschreiben ist.

Der Interkulturelle Ansatz geht von der Existenz von unterschiedlichen Kulturen als für Gesellschaften, Organisationen und Gruppen typische Orientierungssysteme aus und spricht deshalb immer wieder auch von Kulturverstehen und Kulturvergleich. Für die Diskursive Landeskunde ist Kultur das von Menschen geteilte Wissen über die Welt, das sich in Diskursen – d.h. in der Kommunikation über bestimmte Gegenstände und Erscheinungen – herausbildet und sozial geteilt wird. Letztlich beschreiben beide Ansätze Kultur als komplexes lebensweltliches Phänomen aber als etwas, das es uns Menschen ermöglicht, unsere Lebenswelt zu verstehen und in ihr und mit anderen Menschen gemeinsam zu handeln (Zeuner 2017: o.S.)

In einer Rezension zu *Mitreden* betont Stephan Schütz, dass mit diesem Lehrwerk den Lehrkräften, die eine erwachsene Zielgruppe mit akademischem Hintergrund unterrichten, eine Fundgrube an Material zur Verfügung gestellt werde, das ggf. ergänzt bzw. aktualisiert werden müsse.

Dominik Herzner hat 2018 Lehrwerke analysiert, die vor allen in Orientierungskursen im Rahmen der Integrationskurse eingesetzt werden, wie sich bereits aus dem Titel seines Artikels ergibt: „Den Holocaust für arabischsprachige Flüchtlinge unterrichten.“ Er geht dabei Fragen nach der Darstellung „des Judentums“ und anderen Opfergruppen, dem Verhältnis von „Religion und Staatlichkeit“, dem erzeugten Bild über „Jüdische Geschichte und Folgen des Holocausts“ sowie potentiellen „Identifikationsmöglichkeiten“ (186) für Kursteilnehmerinnen und Teilnehmer nach.

Herzner konstatiert eine besondere Schwierigkeit für Lehrwerke, in denen dezidiert landeskundliche Inhalte vermittelt werden müssen: Sie „stehen vor dem Problem einerseits historische und kulturelle Sachverhalte zu vermitteln, andererseits folgen sie sprachdidaktischen Überlegungen. In nur wenigen Unterrichtseinheiten muss eine extreme Bandbreite an Inhalt vermittelt werden, zu denen die Lernenden häufig nur geringes oder gar kein Vorwissen besitzen“ (190). Hinzu kommt die Tatsache, dass angesichts zeitlichen Drucks bei einer Vielfalt zu behandelnder Themen nur wenig Zeit im Unterricht und Platz in den Lehrwerken zur Verfügung steht.

Er kommt dabei zu wenig erstaunlichen, aber letztlich dennoch erschreckenden Ergebnissen. Jüdisches Leben werde in allen untersuchten Lehrwerken nur auf den Holocaust reduziert, „[s]prachlich dominieren Aktivsätze mit den Nationalsozialisten als Täter oder Passivkonstruktionen, die den konkreten Agens verschleiern, aber Juden als Opfer beschreiben“ (191), eine „räumliche Ausweitung im Sinne einer globalen Holocaust Education findet nicht statt, Antisemitismus bleibt damit indirekt ein deutsches Phänomen“ (ebd.) und es werde „in keinem Lehrwerk zwischen

Juden als Religionsgemeinschaft oder Volksgemeinschaft differenziert, andere religiöse Gruppen finden nur Niedergang in Nebensätzen (Bsp. Zeugen Jehovas)“ (ebd.). Ein zentrales Problem sei die Darstellung „jüdischer Opfer als anonyme ‚Masse‘“, womit Identifikationsmöglichkeiten der Lernenden erschwert würden. Resümierend stellt Herzner (192) fest, dass die Bekämpfung des Antisemitismus wohl keine Aufgabe sei, „die man Lehrenden, Lernenden oder Lehrwerken alleine auf die Schultern legen“ könne, sondern es „einer gesamtgesellschaftlichen Anstrengung“ bedürfe. Die Optimierung der entsprechenden Lehrwerke wäre aber schon ein entscheidender Schritt.

Die Lehrwerkforschung insbesondere auch mit Blick auf die vermittelten kulturellen Inhalte wird vorangehen (müssen). Ein wichtiger nächster Schritt hierfür könnte die zurzeit für den Druck vorbereitete Veröffentlichung zur Lehrwerk- bzw. Landeskundeforschung am Beispiel von in den Niederlanden und Polen erstellten und im schulischen Anfängerunterricht eingesetzten Lehrwerke sein (Ciepielewska-Kaczmarek/Jentges/Tammenga-Helmantel, im Druck), in der u.a. auf der Basis verschiedener landeskundlicher und kulturtheoretischer Ansätze die Umsetzung in diesen Lehrwerken und ihre praktische Anwendbarkeit untersucht wird.

4.4 Medieneinsatz

Tatsächliche Weiterentwicklungen beim kulturellen Lernen im Sprachunterricht gibt es allerdings im Bereich des Medieneinsatzes zu verzeichnen; und das beim Einsatz von Bildern (z.B. Bachtsevanidis 2012; Dammann-Thedens/Michalak 2012; Lay/Koreik/Welke 2017), aber insbesondere beim Einsatz von Filmmaterial.

Für Entwicklungen im Bildeinsatz stehen weiterführende und wichtige Artikel zu einem das Thema ausweitenden Bereich im Sammelband von Hieronimus (2014), z.B. der grundsätzliche von Palandt zu „Comics“, oder der von Cerri als „Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht“. Aktueller ist das Themenheft zu Bildern im DaF-/DaZ-Unterricht von Lay, Koreik, Welke (2017), in dem u.a. das „Potential der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen“ (Zeyer) ausgeleuchtet wird, oder auf die „Förderung von visual literacy im DaF-Unterricht anhand von Werbeanzeigen“ (Kienberger) eingegangen wird. Die neuesten Erkenntnisse allerdings finden sich jedoch im Themenheft von Badstübner-Kizik/Lay (2019), das für diesen Artikel zu spät erschien.

Während es vor zehn Jahren für den Bereich des Filmeinsatzes im Unterricht noch lautete, dass das Medium Video und Film „trotz seiner in die 1980er Jahre zurückgehende[n] Geschichte“ (Welke/Faistauer 2010: 7) im alltäglichen Unterricht

„noch kein fixer Bestandteil“ (ebd.) sei und in vielen Fällen vor allem als Belohnung oder ‚Stundenfüller‘ zu besonderen Anlässen eingesetzt“ (ebd.) werde, ist rückblickend aber schon seit etwa Sass (2007) eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Medium Film zu konstatieren:

Visuelle Bilder im Allgemeinen und Filme im Besonderen haben mittlerweile in diversen Fremdsprachendidaktiken einen ihnen gebührenden Platz eingenommen. Dieses belegen nicht nur die zahlreich erschienenen Sammelbände, sondern ebenso die Themenschwerpunkte in unterschiedlichen Fachzeitschriften (Lay/Koreik/Welke 2018: 2).

Zu nennen wären hier vor allem das Themenheft der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17:2 (2012) sowie *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45:1 (Lay et al. 2018) oder die Sammelbände Welke/Faistauer 2010 und 2015 und in Teilen auch 2019.

Auch wenn gelegentlich noch skeptisch angemerkt wird, dass im DaF-/DaZ-Unterricht immer noch zu wenig mit Filmmaterialien gearbeitet wird, so scheint dennoch eher folgende Aussage stimmig zu sein: „Glücklicherweise ist der Umgang mit Video-Materialien mittlerweile für alle DaF-Kursleiter (KL) täglich Brot“ (Marx 2015: 99). Diese Einschätzung dürfte alleine deswegen schon stimmen, weil inzwischen die meisten neu entstandenen Lehrwerke mit DVDs ausgestattet sind oder darauf aufbauend im Internet Zugang zu entsprechenden Zusatzmaterialien angeboten werden (vgl. Spaniel-Weise 2014). Diese Einschätzung deckt sich auch mit der Feststellung von Koreik (2015a: 225), dass der Filmeinsatz im Sprachunterricht schon länger eine größere Rolle spiele, „als die legitimierenden Eingangsformulierungen in der zunehmenden Zahl von Publikationen im Sprachunterricht annehmen lassen“.

Die zahlreichen Beiträge auf den letzten beiden Tagungen des IDV sprechen für sich. Hinzu kommt die in der Sekundärliteratur noch zu wenig beachtete Rolle, die weltweit durch die Filmmaterialien der Deutschen Welle eingenommen wird. Und das gilt schon lange nicht mehr nur für abrufbare Kurznachrichten oder kurze und längere Dokumentarbeiträge, sondern vor allem für Telenovelas. „Jojo sucht das Glück“ oder „Nicos Weg“ haben weltweit Aufrufzahlen, bei denen andere Sprachkurs- und Lehrmaterialanbieter nur neidisch werden können. Zwar werden diese Materialien mehrheitlich zum Selbststudium eingesetzt, aber immer mehr Lehrkräfte sind dazu übergegangen, diese Kürzestfilme mit oft Spannung erweckenden Übergängen (neudeutsch: „cliffhangers“) in den Unterricht zu integrieren, auch wenn die sprachdidaktischen Begleitmaterialien oft den jeweiligen Ansprüchen nicht genügen können und ergänzt werden müssen.

Entscheidend für die gewachsene Bedeutung des Bild- und insbesondere Filmeinsatzes ist nicht nur die inzwischen allgemeine Erkenntnis, dass wir in einer überaus stark medial geprägten Welt leben (*iconic turn, pictorial turn*), sondern auch die rasante Weiterentwicklung der Technik: „Filme sind, da sie nun digital verfügbar sind (DVD, Internet/Flash z.B. *Youtube*) vielfältig einsetzbar, in rezeptiven (einfache Schnittprogramme wie *WindowsMovieMaker*) und deutlich verstärkt auch produktiven Übungsformen (Digicam, Handy)“ (Köster 2013: 243). Und beim Einsatz von Bildern wie vor allem Filmen spielt kulturelles Lernen eine herausragende Rolle. Bedeutsam ist dabei, dass mehrheitlich „der vorbereitete und begleitete Kontakt mit deutschsprachigen Filmen außerhalb eines (amtlich) deutschsprachigen Umfeldes stattfindet“ (Badstübner-Kizik 2018a: 10), was bedeute, „dass die zu erlernende Sprache weder auditiv noch visuell (potenziell) uneingeschränkt zugänglich“ (ebd.) sei. Und in diesem Kontext gilt, wie Horstmann (2010) noch einmal prägnant hervorgehoben hat, folgende Erkenntnis: „Um Filme unter kulturwissenschaftlichen Gesichtspunkten zu betrachten, müssen sie als kulturelle Produkte angesehen werden, nicht als Wirklichkeit“ (62), was selbstverständlich generell und nicht etwa nur für Spielfilme gilt. Zugleich ist aber auch offensichtlich, welche Wirkmächtigkeit gerade auch Spielfilme hinsichtlich eines Geschichtsbilds auf die Rezipienten haben. Dies verdeutlicht sehr eindrücklich eine empirische Untersuchung zu „Geschichtsbilder und Spielfilme“ (Sommer 2010), die mit Studierenden des Studiengangs Geschichtswissenschaft an einer deutschen Hochschule durchgeführt wurde. Sommer kommt zu folgendem Fazit:

„Das zentrale Ergebnis der Studie *Geschichtsbilder und Spielfilme* lässt sich in folgender, vielleicht schlicht anmutender These ausdrücken: *Historische Spielfilme stellen im Horizont der befragten Geschichtsstudierenden [...] keine Randerscheinung dar, sondern sind vielmehr ernstzunehmende Konstituenten von Geschichtsbildern. Weiter kann konstatiert werden, dass Perspektive und Wertung eines historischen Ereignisses, die ein Film vorgibt, vom Rezipienten ebenfalls übernommen werden können*“ (Sommer 2010: 257, Hervorhebungen im Original)

Und wenn dies für mehrheitlich deutsche Studierende der Geschichtswissenschaft gilt – sie beziehen z.B. Kenntnisse über das antike Rom aus dem Film „Gladiator“ oder „Sparta“ (Sommer 2010: 160–162) oder zum Mittelalter u.a. aus dem Film „Königreich der Himmel“ (Sommer 2010: 204–206) – dann darf begründet die Frage gestellt werden, welchen Einfluss Filme, die bereits in der jeweiligen Landessprache rezipiert wurden, und Filmmaterial, das im Deutschunterricht verwendet wird, auf das Geschichtsbild haben, das die deutsche Vergangenheit konstituiert

und Auswirkungen auf Einschätzungen zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation haben. Hier gibt es viel Forschungspotential und -bedarf. Ramishvili (2017) und Arendt (2019a) haben Wege aufgezeigt und Einblicke eröffnet.

In einem Artikel zu dem Film „Almanya. Willkommen in Deutschland“ (Arendt 2019b) liefert die Autorin nicht nur eine weitreichende Filmanalyse sowie didaktische Vorschläge, sondern auch einige Kommentare von Studierenden, die verdeutlichen, zu welchen kulturreflexiven Gedanken eine gezielte Auseinandersetzung mit diesem Film und den darin verarbeiteten Stereotypen guter Unterricht führen kann.

Und wiederum Christine Arendt (im Druck) setzt sich in einem weiteren Artikel mit dem Film *Hannah Arendt* und seinem Einsatz im DaF-Unterricht auf einem höheren Sprachniveau auseinander, „weil in ihm das Thema Totalitarismus auf einer Meta-Ebene erscheint.“ Der Film ermögliche, so Arendt, kulturreflexives Lernen, welches mit Bezug auf die „empirische [...] Wende in der Kulturwissenschaft DaF/DaZ [...] u.a. Fornoff, Altmayer, Koreik 2017“ (Arendt im Druck) auf der Basis von schriftlichen Lerneräußerungen in seinem Prozess verdeutlicht werden soll.

Im Anschluss an eine präzise und sehr prägnante Filminterpretation, die die Bedeutung des Eichmann-Prozesses und die Rolle, die Hannah Arendt dabei spielt, eindrucksvoll beleuchtet, berichtet die Verfasserin von den Reaktionen der Studierenden. Die Bedingungen für ihren Unterricht dürften weltweit gesehen allerdings recht ideal sein: Nicht nur, dass die Studierenden mehrheitlich das C1-Niveau haben, nein es stehen auch wöchentliche Unterrichtszeiten à dreimal 45 Minuten zur Verfügung, was sogar die Vorführung eines kompletten Spielfilms ermöglicht. Entsprechend eindrucksvoll sind auch die dokumentierten studentischen Beiträge, die das kulturreflexive Lernen nachvollziehbar machen sollen. So beeindruckend insgesamt die Lerneräußerungen auch sind, weil sie beispielsweise das Phänomen des Totalitarismus kritisch beleuchten oder tatsächlich die „Banalität des Bösen“ thematisieren, so lassen sich doch Erkenntnisse über tatsächliche Prozesse des Lernens daraus kaum herleiten.

Zwei Kurzfilme, die nach dem über viele Jahre häufig eingesetzten und in der auch in der DaF-/DaZ-Sekundärliteratur mehrfach besprochenen „Kurzfilmklassiker“ „Schwarzfahrer“ von 1992 (z.B. Grünwald 1996: 184–186; Gregori et al. 2007: 25–28) etwas mehr, wenn auch sicherlich nicht ausreichend, Aufmerksamkeit erfahren haben, sind die sich in jeweils etwa 14 Minuten direkt oder indirekt mit der Zeit des Nationalsozialismus befassenden Kurzfilme „Spielzeugland“ (2007) und „Der kleine Nazi“ (2010). „Spielzeugland“ (s. Albrecht 2013; Chudak 2015) ist ein

sogar Oscar-preisgekrönter Kurzfilm, „Der kleine Nazi“ ein mehrfach mit Kurzfilmpreisen ausgezeichneten Film, der zunächst öffentlichkeitswirksam nur in den dritten Programmen im Fernsehen gezeigt wurde, inzwischen aber auch als DVD erhältlich ist (s. Buffagni 2015; Koreik 2015a und 2015b). Beide Filme haben als Thema die Nazi-Zeit. Während in „Spielzeugland“ die Deportation einer jüdischen Familie und die verzweifelte Suche einer Mutter nach ihrem achtjährigen Sohn die Tragik der damaligen Ereignisse in einer Art und Weise veranschaulicht, so dass der Film außerordentlich emotional berührend ist, bietet „Der kleine Nazi“ einen teilweise bizarr humoristischen Rückblick, indem die leicht demente Großmutter für eine kleine Familienweihnachtsfeier alten Christbaumschmuck aus der Nazi-Zeit wieder hervorgeholt hat, was zu den unterschiedlichsten Reaktionen führt, zumal überraschend auch ein israelischer Gast erwartet wird. Beide Filme eignen sich in unterschiedlicher Weise bei passenden Kursgruppen zum Einstieg in die Thematik. Vor allem der Film „Spielzeugland“ hätte sich bei der erwähnten Unterrichtseinheit von Isabel Mering sicherlich als „emotionaler Türöffner“ angeboten und könnte auch in dafür passend zusammengesetzten Orientierungskursen eine geeignete Einstiegshilfe sein.

Kurzfilme und auch Spielfilme bieten tatsächlich außerordentliche Möglichkeiten, kulturelle Themen anschaulich vor Augen zu führen. Sie erfordern allerdings immer ein entsprechendes Sprachniveau bei der Lernergruppe und eine angemessene didaktische Aufbereitung, damit ihr Potential tatsächlich ausgeschöpft werden kann. Was methodisch-didaktische Überlegungen und ihre konkrete Umsetzung angeht, sind wir in den letzten zehn Jahren in diesem Bereich ohne Zweifel erheblich weitergekommen.

Interessant ist zusätzlich in diesem Zusammenhang auch der herausragende Artikel von Julia Viering (2018), in dem Berufsinformationsfilme der Bundesagentur für Arbeit analysiert werden, und in dem angeregt wird, dass derartige frei zugängliche Filmmaterialien „Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern im In- und Ausland zahlreiche Möglichkeiten eröffnen, sich kritisch mit der deutschen Gesellschaft und den vorherrschenden Diskursen auseinanderzusetzen und sie aus der Eigen- und Fremdperspektive zu befragen und herauszufordern“ (126).

5 Zur Situation der DaF-/DaZ-Ausbildung

Es wäre vermessen, in einem Artikel wie diesem ein Bild über die Ausbildung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Bereich Landeskunde/Kulturstudien weltweit zeichnen ja überhaupt auch nur anstreben zu wollen. Dafür würde auch eine solide erarbeitete Dissertation nicht ausreichen, bzw. weitgehend auch nur Oberflächenphänomene erfassen können. Offensichtlich ist bei einem punktuellen

Blick auf einzelne Länder jedenfalls, dass hier vieles im Argen liegt, was nicht selten auch daran liegt, dass die Sprachausbildung noch bis in höhere Studiensemester im Vordergrund steht und viel Zeit beansprucht. Hinzu kommt, dass in den meisten Ländern der Welt die Deutschlehrausbildung oft immer noch weitgehend an einem traditionellen Germanistikstudium orientiert ist. Das bedeutet, dass neben sprachpraktischen Veranstaltungen Linguistik-Seminare angeboten werden und der traditionelle deutsche Literaturkanon zumindest in Ansätzen bearbeitet wird. Da bleibt dann oft nicht viel Zeit und nicht selten fehlt auch das Bewusstsein oder das Interesse für landeskundliche Veranstaltungen, in denen nicht nur Inhalte vermittelt werden, sondern auch theoretische Ansätze und methodisch-didaktische Fragen zum Lehrplan gehören.

Auch an manchen anderen Standorten in der Welt dürfte es andererseits eine Ausbildungseinheit geben wie jedenfalls zumindest vor kurzem an zwei Hochschulen in Schweden, wo ehemals traditionelle, rein inhaltsvermittelnde Seminare zu wissenschaftsorientierten Veranstaltungen ausgebaut wurden und werden. Dabei gilt es jedoch die z.T. besondere Situation des Studiums des Deutschen in Schweden im Blick zu behalten. Von der in den letzten Jahren zurückgegangenen Zahl an Studierenden des Deutschen sind es nur wenige, die ein Lehramtsstudium absolvieren. Es gibt allerdings „Lehrveranstaltungen zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder, die in schwedischen Curricula Teil der ersten beiden Fachsemester sind und sich wenigstens teilweise an kulturwissenschaftlichen bzw. diskursiven Landeskundeansätzen orientieren“ (Becker/Grub 2018: 709), auch wenn wohl ein Teil der Studierenden zunächst eher mit der Erwartungshaltung an einen reinen Sprachkurs teilnehmen. In den meist wenigen landeskundlichen Lehrveranstaltungen in Schweden wurde traditionell eine „mehr oder minder faktenorientierte bzw. vermeintlich objektive Zahlen, Daten und Fakten vermittelnde Disziplin gelehrt“ (Becker/Grub 2018: 713), die sich eher als „Realienkunde“ bezeichnen ließ und zu meist muttersprachlichen Lehrkräften (Lektorinnen/Lektoren) übertragen wurde. Ausgehend von einem Zitat aus dem Vorwort des Lehrwerks *Mitreden*, in dem folgende Ziele definiert werden: „die Fähigkeit von Fremdsprachenlernenden, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können“; „die Fähigkeit, Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten“ sowie „die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen“ (Altmayer 2016: 10, hier zit. n. Becker/Grub 2018: 717), verdeutlichen Becker und Grub die Zielsetzung ihrer für Uppsala und Stockholm konzipierten Lehrveranstaltungen. Auf der Basis eher traditioneller informationsvermittelnder Lehrinhalte wird verdeutlicht, wie in einer zweiten Phase der Seminare „durch die Anbindung an Theorien, Methoden und Ergebnisse der Literatur- und/oder Sprachwissenschaft, die freilich auch als Kulturwissenschaften in einem

weiteren Verständnis gesehen werden können“ (723) Ziele in ihrer Umsetzbarkeit nicht nur theoretisch möglich, sondern in der Praxis offensichtlich auch realisierbar sind. Abschließend betonen sie das Reflexionspotential, dass diese Veranstaltungen beinhalte. Wie sonst, so ihre rhetorische Frage, könne „beispielsweise der 8. Mai 1945 thematisiert werden, der mit den Schlagworten ‚Tag der bedingungslosen Kapitulation‘ vs. ‚Tag der Befreiung‘ nur unzureichend charakterisiert ist? Und die ‚Mauer‘ ist eben nicht dasselbe wie der ‚antifaschistische Schutzwall‘“ (725). Das Beispiel verdeutlicht, wie aus einer zunächst rein informationsbezogenen Veranstaltung ein Seminar mit hohem Reflexionspotential werden kann. Die Frage nach der Umsetzbarkeit der Erkenntnisse der jeweiligen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer in zukünftig eigene Unterrichtstätigkeiten, darf eigentlich nicht gestellt werden, weil offensichtlich ist, dass für zusätzliche methodisch-didaktische Fragestellungen kein Raum war, zumal anscheinend die Mehrheit der Teilnehmenden daran auch kein Interesse gehabt hätte.

In Brasilien, um ein anderes Beispiel anzuführen, wurden im Jahr 2017 an insgesamt 17 Hochschulen Studiengänge mit dem Ziel der Deutschlehrausbildung angeboten. Zu den dortigen Curricula heißt es: „Während der Zielsprachunterricht an allen Hochschulen den Schwerpunkt bildet und auch Literaturkurse überall verfügbar sind, gehören Linguistik, Landeskunde- bzw. Kulturwissenschaften und Übersetzung nicht automatisch zum Studienangebot“ (Voerkel 2018: 367). „Kulturstudien bzw. Landeskunde finden sich bei der Hälfte der Studiengänge explizit im Curriculum, allerdings in der Regel mit ein bis zwei Lehrveranstaltungen und damit einem geringen Stundenanteil“ (282). So gesehen ist es kein Wunder, wenn in einer Lehrkräftebefragung (Chen 2014) – und der zeitliche Abstand dürfte hier keine große Rolle spielen – mehrheitlich eine gewisse Kompetenz bei der Vermittlung kultureller Inhalte nur von denen attestiert wird, die einen Aufenthalt in Deutschland oder Österreich vermelden konnten.

Von immer größerer Bedeutung ist aufgrund der in vielen Ländern der Welt gestiegenen Nachfrage nach Deutschlehrkräften die Aus- und Fortbildung von eben diesen Lehrkräften im Ausland. Und um dabei unterstützend zu wirken, wurde auf Initiative des Goethe-Instituts das Fort- und Weiterbildungsprogramm DLL (Deutsch lehren lernen) entwickelt. Das Basispaket besteht aus sechs Einheiten, welche durch vier zusätzliche Einheiten ergänzt werden (vgl. hierzu Legutke/Rotberg 2018). In dieser Reihe werden traditionelle und auch mediengestützte Formate genutzt, und insbesondere die unterrichtspraktischen Einheiten werden am stärksten nachgefragt (Legutke/Rotberg 2018: 617). Allerdings ist ein Studienmodul zur Landeskunde bzw. zum kulturellen Lernen bislang nicht im Programm!

Gleiches gilt für die „Innovation für die Deutschlehrausbildung“ (Homepage) des DAAD: Dhoch3! Auch hier ist die Qualifizierung des Lehrpersonals das angestrebte Ziel (s. Schmälting 2018). Es existieren acht Module, die „sich in erster Linie an Hochschullehrende in Masterstudiengängen sowie deren Studierende“ (Schmälting 2018: 638) richten. Bezeichnenderweise gibt es auch hier kein Modul zur Kulturvermittlung.

Diese Lücke wird in einer weiteren Fortbildungsreihe zu schließen versucht. In der 2017 gestarteten und von Jörg Roche herausgegebenen Reihe „Kompendium DaF/DaZ“ liegen bereits zahlreiche Bände, zum Teil auch als ebook vor. Die thematisch relativ klar abgegrenzten Einzelbände sollen „sowohl in der akademischen Lehre als auch im Rahmen von Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen eingesetzt werden können“ (Informationstext des Narr-Verlags). Dafür spricht auch die Tatsache, dass jeder thematischen Einheit ein grau unterlegter Kasten vorangestellt wird, in dem es eine Kurzzusammenfassung der folgenden Texte sowie eine Zielsetzung und Lernzielformulierungen gibt. In der Reihe befinden sich zum kulturellen Lernen die zwei Bände „Kultur- und Literaturwissenschaften“ von Roche/Venohr (2018) und „Angewandte Kulturwissenschaften“ von Fjordevik/ Roche (2019). In einer lesenswerten Einleitung zu den Kompendien (hier Roche 2018: 10) wird das Lernen und Lehren fremder Sprachen damit begründet, dass der auf verschiedenen Ebenen zunehmend globalisierten Welt, lokal, regional und international, die Paradoxie des Verlusts kultureller Identitäten gegenüberstehe, bei der die Kommunikation zwischen den verschiedenen Kulturen zu den wichtigsten sozialen, politischen und wirtschaftlichen Aufgabenbereiche gehöre.

Die rechtspopulistischen Bewegungen in Europa und die ethnischen Auseinandersetzungen in Afrika und Asien zeigen, dass es zuweilen gewaltig unter der Oberfläche gesellschaftlicher Toleranz- und Internationalisierungspostulate rumort. Ethnozentrismus, Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit, Rechtspopulismus, Rassismus, Diskriminierung, Terrorismus, Bürgerkrieg, Massen- und Völkermord sind durch politisch und wirtschaftlich bewirkten Multikulturalismus nicht verschwunden (Roche 2018: 10).

Angesichts dieser Probleme mangle es an effizienten Verfahren der Mediation, bei denen Sprachen eine besondere Rolle zukomme. Und diese Funktion sei eine der Kulturvermittlung, die „kaum durch eine einzige Lingua Franca erfüllt werden [kann]“ (11).

So gesehen ist es ein ehrenwertes und löbliches Anliegen, mit der umfangreichen Reihe *Kompendium DaF/DaZ* Material zur Verfügung zu stellen, das auf die Lehrkräfteaus- und Fortbildung für Deutsch abzielt.

In Band 7 *Kultur- und Literaturwissenschaften* werden in 8 Kapiteln u.a. von „Kulturkonzepte und Kulturmodelle“ über „Critical incidents und Tabus, „Vermittlungswege interkultureller Kompetenz“, „Interkulturelle Literatur und Didaktik“ und „Interkulturelle Literatur und Erinnerungskultur“ bis zu „Interkulturelle Bildung und Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik“ jeweils sinnvoll untergliederte Themeneinheiten zur Verfügung gestellt. Diese sind von der Textlänge und angesichts der jeweils jeder Einheit angefügten Aufgaben so gestaltet, dass man sich deren Einsatz in vielen Fällen nicht nur in der Ausbildung an ausländischen Standorten vorstellen kann.

Bei einem genaueren Blick in einzelne Unterkapitel kann man dann aber befremdliche Beobachtungen machen. In Kapitel 4.1 *Interkulturelle Literatur I: Interkulturelle Literaturwissenschaft und interkulturelle Literaturdidaktik* von Gesine Leonore Schiewer wird zwar gelegentlich Sekundärliteratur zitiert, aber keine einzige aus dem DaF-/DaZ-Kontext, die sich mit literarischen Texten und ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht beschäftigen würde, ganz als ob es Texte etwa von Ehlers (2010), Riedner (2010), Ewert (2010), Groenewold (2010) aus dem *Internationalen Handbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* oder z.B. Dobstadt/Riedner (2016) nicht gebe. Und mit Didaktik hat dieser Beitrag nun wirklich nichts zu tun. An keiner Stelle ist von Sprachniveaustufen die Rede oder wird eine konkrete Unterrichtssituation in den Blick gerückt. Im Grunde geht es nur um den Chamisso-Preis und diesbezügliche theoretische Überlegungen. Wie dieser Text der konkreten Lehrkräfteaus- und Fortbildung dienen soll, bleibt mehr als fraglich.

Ähnlich verhält es sich mit Kapitel 4.2, *Interkulturelle Literatur II: Interkulturelle Philologie und interkulturelle Hermeneutik*, ebenfalls von Gesine Leonore Schiewer. So wichtig viele Überlegungen und theoretische Verweise auch sein mögen, so wenig geeignet sind sie andererseits für den konkret vorgesehenen Kontext. Eine konkretere Analyse des Textes vor dem Hintergrund der anvisierten Zielgruppe möge ihr und uns erspart bleiben.

In Kapitel 5 *Interkulturelle Literatur und Erinnerungskultur* gibt es drei Unterkapitel: Darunter *Geschichte und Kultur I* und *Geschichte und Kultur II*. Der Romanist Daniel Reimann stellt hier in beiden Kapitel sehr präzise und prägnant sowie aufeinander aufbauend das Konzept der Erinnerungsorte nach Pierre Nora und den damit gegebenen theoretischen Zusammenhängen mit Maurice Halbwachs und Aby Warburg, den Weiterentwicklungen von Jan und Aleida Assmann und Verfeinerungen von Astrid Erll da, um den Bezug auf das Werk „Deutsche Erinnerungsorte“ von François/Schulze herzustellen. Der einzig konkrete Bezug zum Fach DaF/DaZ ist dabei folgender: „Vorschläge für die praktische Arbeit im Unterricht finden Sie besonders in Schmidt und Schmidt (2007) sowie in Roche und Webber (1995)“ (Reimann 2018: 203). Die gesamte mittlerweile umfassende Diskussion um das

Konzept der Erinnerungsorte im Fach DaF/DaZ bleibt völlig ausgeklammert! Was ist das für ein Wissenschaftsanspruch? Und wie sollen diese beiden Kapitel, abgesehen von ihrem unbestritten gehaltvollen Informationswert, denn letztlich der Deutschlehrkräfteausbildung nachhaltig dienen, wenn absolut kein Bezug zum Fachdiskurs hergestellt wird?

In Kapitel 6 *Angewandte Interkulturwissenschaften* behandelt Barbara von der Lühe in Unterkapitel 6.3 das Thema *Film als kulturelles Medium*. Wie hier in Kapitel 4.4 dargestellt, kann man den Einsatz von Filmmaterial als einen der Fortschritte in den letzten zehn Jahren im Fach DaF/DaZ ansehen. Barbara von der Lühe schafft es in ihrem Beitrag, nicht einen einzigen Bezug zu der Entwicklung in der Fachdiskussion herzustellen. Was ist das für ein Wissenschaftsanspruch? Ihr Beitrag besteht darin – wie schon in einem früheren Artikel (von der Lühe 2014) – den Film *John Rabe* mit seinen kulturellen Implikationen eindrucksvoll darzustellen und nun in Bezug zu dem Film *City and Life and Death* zu setzen, was äußerst interessante kulturelle Überlegungen ermöglicht. Und erneut: Wie soll dieser Beitrag denn letztlich der Deutschlehrkräfteausbildung nachhaltig dienen, wenn absolut kein Bezug zum Fachdiskurs hergestellt wird?

Überzeugend ist hingegen das Unterkapitel 7.1 *Interkulturelle Landeskunde* von Ulrich Zeuner. Auf wenigen Seiten gelingt es ihm, präzise und prägnant das Thema mit der der Textsorte angemessenen nötigen theoretischen Tiefenschärfe und entsprechenden Literaturverweisen sowie eindrucksvollen Praxisbeispielen aufzubereiten. Bemerkenswert und paradigmatisch zugleich ist dabei alleine schon der zweite Satz: „Ohne kulturelles Hintergrundwissen ist ein angemessenes Verstehen und Verwenden von Sprache nicht möglich“ (262). Und er verstärkt diese Aussage noch einmal: „Auch im interkulturellen Ansatz von Landeskunde ist Wissen über eine fremde Kultur wichtig: ohne Wissen kann man nichts begreifen“ (263).

In Band 10 der Reihe *Kompodium DaF/DaZ* mit dem Titel *Angewandte Kulturwissenschaften* könnte man aufgrund des Titels praxisbezogene Beiträge zum Bereich Landeskunde/Kulturstudien erwarten. Diese Erwartung wird enttäuscht. Was haben – so fragt man sich verwundert – in Teil 1 z.B. die Unterkapitel 3.1 *Literatur und Performativität im Kabarett des 20. Jahrhunderts* oder 6.1 *Graphemik und Wortschatz* oder in Teil 2 die Unterkapitel 6.2 *Wortbildung und Morphosyntax*, 7.1 *Phonetik und Phonologie* oder 7.3 *Syntax, Grammatiken und Grammatik* mit angewandter Kulturwissenschaft zu tun? Auch ein *Überblick über die Medienlandschaft* (in Deutschland, Kapitel 8.1) vermag unter dem Etikett der Anwendungsorientierung zu erstaunen. Und der Band endet mit Kapitel 9 mit der bombastischen Überschrift *Rechts- und Politikwissenschaften*, in dem in drei kurzen Unterkapiteln im Stil von Informationstexten aus der Bundeszentrale für politische Bildung die

„Staatsordnung Deutschlands“, der „Staatsaufbau Deutschlands“ und „Die Parteienlandschaft in Deutschland und die Europäische Union“ dargestellt werden. Interessant ist dabei die von Irina Nesteruk verfasste Einleitung zu diesen „Lerneinheiten“, in der u.a. mitgeteilt wird, dass in diesen Texten „der Sprachgebrauch veranschaulicht, auf welche Weise in aktuellen (oder auch vergangenen) Diskursen Identitäten, Handlungen und Ereignisse sprachlich konstruiert, also konzeptualisiert werden“ (221).

So begrüßenswert es ist, dass mit den Bänden 7 und 10 aus der Reihe *Kompendium DaF/DaZ* Materialien für die Lehreraus- und -fortbildung auch im Bereich der Kulturstudien zur Verfügung stehen, so begrenzt sind andererseits jedoch teilweise die tatsächlichen Einsatzmöglichkeiten, was daran liegt, dass viele Texte nicht wirklich adressaten- und situationsgerecht konzipiert sind.

Die Ausbildungssituation hinsichtlich des Bereichs Landeskunde/Kulturstudien lässt sich in den Studiengängen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland (in Österreich und der Schweiz ist es einfacher) systematisch und vor allem qualitativ nicht leicht erfassen, auch dafür wäre eine eigene Qualifikationsarbeit (z.B. MA-Arbeit) erforderlich. Immerhin hat die mühevollen Recherchearbeit, bedingt durch oft nur mit Schwierigkeiten zu erhebenden Daten aufgrund nicht selten sehr unstrukturierter Homepages nicht weniger Universitäten zu einem erheblichen Rechercheaufwand geführt und ergeben, dass im Sommersemester 2018 und im Wintersemester 2018/2019 an den deutschen DaF-/DaZ-Studienstandorten insgesamt 540 Veranstaltungen zu kulturellen Themen angeboten wurden, wobei davon viele auch polyvalent aufgeführt wurden. Dies bedürfte einer genaueren Analyse, die wir hier nicht leisten können.⁸

6 Konfliktlinien der Diskussion

Es ist offensichtlich, dass der Konstruktivismus – auch in seinen gemäßigeren Ausdrucksformen – endlich zu einem dezidierten Thema einer Auseinandersetzung in unserem Fach werden muss. Das ist eine Konfliktlinie! Die in diesem Zusammenhang nicht unwichtige Frage, wieviel Informationsvermittlung (selbst wenn es nicht um die plakative Kurzvariante der „Daten, Zahlen und Fakten“ geht) geben darf und soll, steht im Raum. Und dabei holt uns in gewisser Weise die eigentlich ad acta gelegte „Kanonfrage“ wieder ein. Es kann und darf keinen Kanon geben, wir werden aber sehr genau zu überlegen haben, welche Empfehlungen wir aus der

⁸ Hier sei Ayta Karaça gedankt, die sich den Mühen des Durchforstens deutscher universitärer Homepages bravourös gestellt hat.

Wissenschaft aufgrund empirisch erhobener Erkenntnisse für bestimmte Unterrichtskontexte geben können und wollen. Und da haben wir ein Problem! Nur zu gerne hätten wir mehr valide Erkenntnisse, auf die wir uns stützen könnten. Das wiederum ist aber das beste Argument dafür, unsere begrenzten Forschungsaktivitäten möglichst auch in diesbezügliche Bahnen zu lenken.

Eine weitere Konfliktlinie, die aus den empirischen Befunden einer der hier vorgestellten neueren kulturwissenschaftlichen Studien hervorgeht, wird etwa in Formoffs Untersuchung „Migration, Demokratie und Werte“ aus dem Jahr 2018⁹ sichtbar. Denn ihre Ergebnisse zeigen, dass zwischen kulturwissenschaftlicher Theorie und kulturdidaktischer Praxis oder um genauer zu formulieren: zwischen den theoretisch-politischen Postulaten einer für Formen postkolonialer Diskriminierung und Exklusion sensibilisierten Fraktion von Migrations- und DaZ-Theoretiker/innen einerseits und den empirischen Befunden zur Alltagsunterrichtsrealität in Integrations- und Orientierungskursen andererseits unübersehbare Diskrepanzen bestehen. Um hier ein Beispiel anzuführen: Seitens der Migrationspädagogik ist keineswegs völlig zu Unrecht auf die „Aktualität kolonialer Präsenzen“ in den staatlicherseits durchgeführten sprach- und kulturbezogenen Maßnahmen zur Integration von Migrant/innen hingewiesen worden. Für Autorinnen und Autoren wie Kien Nghi Ha und Markus Schmitz (2006) liegt diese in ihren Augen letztlich als rassistisch zu bewertende Aktualität des Kolonialen u.a. in der rechtlichen Privilegierung von EU-Bürger/innen gegenüber Eingewanderten aus dem Nicht-EU-Raum, die sich etwa darin ausdrückt, dass für erstere integrationsbezogene Angebote, wie z.B. die Teilnahme am Integrations- oder Orientierungskurs freiwillig sind, für letztere aber verpflichtend. In den Worten Ngi Has und Schmitz‘:

Während UnionsbürgerInnen in Deutschland allein aufgrund von passiven Zugehörigkeitsmerkmalen alle Privilegien zur sozialen, ökonomischen und politischen Partizipation wahrnehmen, müssen sich alle anderen Eingewanderten bereits den Anspruch auf Aufenthalt durch einen aktiven Nachweis ihrer Integrationsfähigkeit erarbeiten. Ebenso wenig müssen EU-Angehörige bei als mangelhaft bewerteten Integrationsleistungen negative Sanktionen fürchten. Von den repressiven Auswirkungen sind migrantische Gruppen aus den postkolonialen Staaten des Trikonts, insbesondere muslimische Communities mit türkischen und arabischen Hintergründen betroffen (Ngi Ha/Schmitz 2006: 234).

⁹ Hier liegt ein Verlagsfehler vor, denn in Wirklichkeit wurde die Arbeit erst im Frühjahr 2019 veröffentlicht und in einem Festvortrag vorgestellt.

Man kann dies so sehen und davon sprechen, dass der Zwang zur Integration durch die Verpflichtung auf Sprach- und Kultur- bzw. Politikunterricht primär postkoloniale Migrant/innen betrifft und dass dadurch „soziale Realitäten wie struktureller Rassismus, institutionelle Diskriminierungen und sozio-kulturelle Ausgrenzungen durch die deutsche Gesellschaft“ (ebd., 236) sichtbar werden. Dies ist aber nur eine Perspektive, denn die empirischen Befunde in Fornoffs Studie eröffnen auch noch eine ganz andere Sichtweise: Wiederholt wird im Rahmen der Interviews dort nämlich an den Orientierungskursen die fehlende Differenzierung zwischen europäischen und nicht-europäischen Lernenden kritisiert:

Und dann ist es so, dass die Orientierungskurse, die werden ja für alle gegeben, die einen Integrationskurs besuchen, das heißt für Europäer und auch für Nicht-Europäer. Und da klafft natürlich eine große Differenz zwischen diesen Gruppen, und das wäre auch meine Kritik an den Orientierungskursen, dass man natürlich ganz andere Orientierungskurse für Europäer machen müsste als für Nicht-Europäer. Also für Leute, die schon wissen, was Demokratie eigentlich ist, ist es ja was ganz anderes als für Leute, die aus ganz anderen Ländern kommen und gar keine Erfahrung damit haben (Fornoff 2018: 178).

Hier stehen sich Rassismusvorwurf und die Erfahrung aus der Praxis diametral gegenüber. Es soll an dieser Stelle nicht entschieden werden, welcher Position hier der Vorzug gegenüber der anderen gegeben wird. Widersprüche wie diese sollten aber auch Gegenstand künftiger Forschungen und Diskussionen im Fach DaZ sein.

7 Fazit und Ausblick

Forschung ist immer bestimmt durch das jeweils erkenntnisleitende Interesse, und dazu gehören die spezifischen Fragestellungen, die theoretische Einbettung und nicht zuletzt der gewählte methodologische Ansatz mit den dazu gehörigen einzelnen Vorgehensweisen. Das ist eine allgemeingültige Erkenntnis.

Wenn wir uns nun die empirischen Forschungserträge im Bereich Landeskunde/Kulturstudien der letzten etwa zehn Jahre vergegenwärtigen, dann lässt sich un schwer erkennen, dass alleine die Forschungsansätze und Forschungsfragen der kleineren und auch größeren Studien teilweise sehr disparat sind. Zugleich ist offensichtlich, dass die hier aufgenommenen Beiträge eine unterschiedliche Qualität aufweisen: das reicht von der Größe der Studien, dem jeweils erfassten Untersuchungszeitraum, bis hin zur Qualität der empirischen Arbeiten, die durch eine unterschiedliche Transparenz der methodologischen Vorgehensweise oder auch der jeweils erhobenen Daten gekennzeichnet sind (z.B. Transkripte einsehbar oder

nicht?!). Bei rein oder vorrangig quantitativ angelegter Forschung, die wir im Übrigen für den hier angesprochenen Bereich des Fachs für weniger aussagekräftig und deswegen auch weniger sinnvoll halten, lassen sich in der Regel auch große Datenmengen komplett erfassen. Bei qualitativer Forschung hingegen entstehen bei größeren Arbeiten nicht selten so große Datenmengen, dass es für einzelne Forscherinnen und Forscher zwangsläufig dazu führt, bei der Auswertung der Daten ökonomisch vorzugehen und begründet zu fokussieren. Das alleine ist aber auch schon eine gewisse Interpretation der durch die eigene Forschung hergestellten „Wirklichkeit“.

Insgesamt ist jedenfalls auffällig, dass die meisten der empirischen Studien zum kulturellen Lernen oder zu Landeskunde/Kulturstudien sich auf Untersuchungsgruppen mit einem eher höheren Sprachniveau (tendenziell etwa ab B1 vor allem aber B2) beziehen. Der Hintergrund dabei dürfte sein, dass es sich meistens um Qualifikationsarbeiten oder Artikel handelt, die das eigene wissenschaftliche Vorkommen sichern sollen. Und bei Analysen zum kulturellen Lernen kann man vordergründig das eigene akademische Potential erst so richtig eindrucksvoll entfalten, wenn man auf Äußerungen mit einem entsprechenden inhaltlichen Niveau Bezug nehmen kann.

Hinzu kommt, dass in der täglichen Spracharbeit steckende DaF-/DaZ-Lehrkräfte in der Regel keine Artikel schreiben und nur in absoluten Ausnahmefällen größere Arbeiten verfassen. Sie haben deswegen in der akademischen Welt kaum eine Stimme. In die Niederungen des alltäglichen Unterrichtsalltags kommen wir nur, wenn in der Forschung – und hier ist die Rede von der Vermittlung kultureller Inhalte – dieses Feld etwa durch Unterrichtsbeobachtungen, durch Aktionsforschung oder durch gezielte Interviews gerade auch in den unteren Sprachniveaustufen beleuchtet wird.

Auf Unterrichtsprozesse selbst, d.h. das, was mit Lernern passiert, wenn kulturelle Themen im Unterricht im Vordergrund stehen, wird nur in wenigen empirischen Studien konkret eingegangen. Das ist auch insofern bedauerlich, als Altmayer (2006b: 56–57) bereits vor deutlich mehr als einem Jahrzehnt zu Recht festgestellt hat, dass man in unserem Fach „auf die Erforschung kultureller Lernprozesse bislang weitgehend verzichtet hat“ und daraus nachvollziehbar ableitet, dass eine „gute Landeskunde-Didaktik [...] aber auf Dauer nur zu haben sein [wird], wenn wir über die konkreten Bedingungen und Faktoren, die bei kulturellen Lernprozessen eine Rolle spielen, mehr wissen.“

Auffällig und auch überraschend ist die Tatsache, wie viele der empirischen Arbeiten sich mit dem Themenfeld Stereotypen oder gar Nationenbilder befassen. Offensichtlich spielt das Thema Stereotypen nach wie vor im Sprachunterricht eine große

Rolle, wobei offenbleiben muss, ob das durch die Auswahl von Unterrichtsmaterialien, Anstöße durch die Lehrkräfte oder Bedürfnisse der Lerner*innen initiiert wird. Die Untersuchung von Deckers zur Kommunikation von in Deutschland lebenden Amerikaner*innen in Blogs verdeutlicht jedenfalls eindrucksvoll, dass auch bei einer durch Reflexion gegebenen Distanziertheit zu (allzu) einfachen Wahrheiten Stereotypenbildung ein offensichtlich durchaus wichtiger Schritt zu einer zunächst notwendigen Komplexitätsreduktion zu sein scheint.

Die Tatsache, dass vor allem in im Ausland entstandenen Untersuchungen das „Deutschlandbild“ im Vordergrund steht, auch wenn in den Studien knappe kritische Bemerkungen zu diesem Konstrukt gemacht werden, scheint zu offenbaren, dass der Blick aus der Ferne eher dazu führt, Deutschland auch in Forschungsfragen als ein homogenes Ganzes zu betrachten und Fragen nach den Deutschen an sich weiterhin für möglich und gemachte Zuschreibungen für sinnvoll quantitativ auswertbar zu halten.

Es ist offensichtlich, dass es in unserem Fach hinsichtlich der Vermittlung kultureller Inhalte trotz der vorliegenden Arbeiten weiterhin an soliden empirischen Studien mangelt, in denen die Lernprozesse beleuchtet und die Einflussfaktoren im komplexen Feld des kulturellen Lernens herausgearbeitet werden.

Dass das Fach in dieser Hinsicht noch immer weitgehend am Anfang steht, zeigt sich auch darin, dass keineswegs alle empirischen Studien gleichgerichtete Befunde ausweisen. Konforme Ergebnisse zeigen etwa die Studien von Fornoff (2016) und Becker (2018), die beide im Rahmen ihrer empirischen Untersuchungen über die Behandlung des Nationalsozialismus in auslandsgermanistischen Kultur- und Landeskundeseminaren die bereits genannten Phänomene „Apologetik“ und „mediale Interferenz“ nachweisen können. Auf der anderen Seite aber stehen die empirischen Resultate, die Fornoff (2018) und Zabel (2016) in ihren jeweiligen Studien zum Orientierungskurs erarbeitet haben, z.T. miteinander im Widerspruch. Zabel nämlich kommt in ihrer Studie zu dem Schluss, dass die Teilnehmenden des Orientierungskurses in vielen Fällen „hinsichtlich unterstellter und von außen gesetzter Lerngegenstände längst kulturell orientiert sind“, weshalb die Teilnehmenden im Grunde nur überprüfen können, „ob das von ihnen schon Gewusste dem ‚offiziellen‘ Wissen entspricht“ (Zabel 2016: 423). Fornoff gelangt demgegenüber zu partiell divergenten Ergebnissen. Nicht nur dass die von ihm befragten Lehrpersonen übereinstimmend die Bedeutung des Orientierungskurses für die Integration der Teilnehmenden betonen, hervorgehoben wird auch, dass gerade „Nicht-Europäer“ oftmals keine genaue Vorstellung von den demokratischen Prinzipien und Grundwerten der Bundesrepublik haben: „Also“, so heißt es in einem der Interviews in Fornoffs Studie, „dass eine Demokratie bedeutet, man darf wählen [...], man macht ein Kreuz auf dem Wahlzettel. Weiß jeder. Aber wie genau und warum wir eine

Demokratie haben, und was das Gute daran sein könnte [...], das weiß nicht jeder.“ (Fornoff 2018: 179). Während Zabel also von der prinzipiellen Orientiertheit vieler Teilnehmender hinsichtlich der politisch-kulturellen Lerninhalte des Orientierungskurses ausgeht, ergeben die empirischen Befunde Fornoffs eher das Gegenteil, nämlich eine tendenzielle Desorientiertheit im Blick auf diese.

Es lässt sich in diesem Zusammenhang natürlich nicht klären, ob Fornoff oder Zabel richtig liegen, denn die Befunde beider entstammen eher kleinformatischen qualitativen Settings und taugen daher nicht zu größeren Verallgemeinerungen. Die Divergenz der Befunde legt vielmehr nahe, dass man von einem sehr heterogenen Bild im Hinblick auf die (Des-)Orientiertheit der Teilnehmenden auszugehen hat, welches in Zukunft einer weiteren empirischen, vor allem auch quantitativ-empirischen Erforschung bedarf.

Es scheint eindeutig zu sein – und das ist gewiss keine neue Erkenntnis –, dass den Sozialisierungseinflüssen der Lerner und Lernerinnen stärker Rechnung getragen werden muss, als es gelegentlich der Fall ist. Denn Lernerinnen und Lerner sind nicht nur einzigartige Individuen, sie sind immer auch eingebunden in Prozesse und Prozeduren kollektiver Identitätskonstruktion, die in der Familie, in den peer-groups, in Schule und Universität und nicht zuletzt im Rahmen religiös-klerikaler Zusammenhänge stattfinden. Es ist unumgänglich in Zukunft stärker auf solche sozialisationen Vorbedingungen zu achten, und dies gilt sowohl für die Unterrichtssituationen in den Ländern dieser Welt, als auch für Kurse in den Zielsprachenländern, wobei Integrationskurse nur ein besonders auffälliges Beispiel darstellen.

Was so gut wie völlig fehlt, sind solide Untersuchungen, die das kulturelle Lernen und die Kulturvermittlung in der Lehrkräfteausbildung substantiell thematisieren. Und dabei dürfte dieser Bereich wegen der Multiplikatorenwirkung auch als zentral für unser Fach gesehen werden.

Uns ist bewusst, dass wir für manche der von uns vorgebrachten Argumentationspunkte auch Zustimmung von der „falschen“ Seite erhalten werden. Es geht uns aber keineswegs um eine Rückführung der Diskussion im Bereich Landeskunde/Kulturstudien auf die Position früherer Jahre oder gar Jahrzehnte, es geht uns sehr um die Weiterentwicklung dieses Bereichs unseres Fachs und dazu gehört aber eben auch aus den Erkenntnissen zu lernen, die in unserem Fach bereits gewonnen wurden, aber angesichts unserer schnelllebigen Zeit und den jeweils aktuellen Modetrends zu schnell in den Hintergrund geraten. Unsere Intention ist es, dazu aufzufordern, bisherige Erkenntnisse nicht zu ignorieren, sondern sie im Rahmen empirischer Forschungsarbeiten zu falsifizieren oder zu verifizieren und damit letztlich zu validieren: Nur das kann zu einer Weiterentwicklung führen. Dabei gilt es aber

zu beachten, dass wir es, wenn wir von Landeskunde/Kulturstudien sprechen immer mit drei Ebenen zu tun haben: mit der Ebene des Unterrichts, mit der Ebene der Ausbildung und mit der Ebene unserer Forschung.

Literatur

- Agiba, Sara (2017): *Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden*. München: Iudicium.
- Albrecht, Christian (2013): Gegen die Zeit. Diskontinuität und Emotionalität im Kurzfilm Spielzeugland. *Praxis Deutsch* 237, 42–47.
- Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2:2. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm (12.10.2019).
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006a): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181–199.
- Altmayer, Claus (2006b): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. *FluL* 35, 44–59.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft? Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen* 65/2007, 7–21.
- Altmayer, Claus (2013a): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die russische Germanistik? Das Wort. *Germanistisches Jahrbuch Russland* 2012/13, 11–29.
- Altmayer, Claus (2013b): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15–31.

- Altmayer, Claus (2013c): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord*. Frankfurt a.M., Bern u.a.: Lang, 10–29.
- Altmayer, Claus (2014): Kulturwissenschaft – Abschied von der Philologie? Neue Perspektiven für die internationale Germanistik. In: Burdorf, Dieter (Hrsg.): *Die Zukunft der Philologien*. Heidelberg: Winter, 301–327.
- Altmayer, Claus (2015): Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M.: Lang (= Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt 9), 17–36.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter & Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3– 22.
- Altmayer, Claus (2018a): Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 66–86.
- Altmayer, Claus (2018b): *Kulturbezogenes Lernen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache – Oder: Brauchen wir eigentlich noch ‚Landeskunde‘?*, Vortrag auf der 4. Tagung des Netzwerks ‚Landeskunde Nord‘, Universität Tallinn, 26./27. Januar 2018, <https://vimeo.com/253617532> (12.10.2019).
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden, Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Unter Mitarbeit von Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn & Zabel, Rebecca. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus & Uwe Koreik (2010a): Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 1–6. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/152/147> (12.10.2019).
- Altmayer, Claus & Uwe Koreik (2010b): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35), 1378–1391.

- Ammer, Reinhard (1988): *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955–1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: Iudicium.
- Arendt, Christine (2019a): *Zur Analyse kultureller Filme und deren Rezeption im DaF-Unterricht Das Leben der Anderen von Florian Henckel von Donnersmarck und Nirgendwo in Afrika von Stefanie Zweig und Caroline Link Interpretation, Narratologie, Erinnerungsrhetorik und Rezeption der Filme durch italienische Studierende*. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Arendt, Christine: (2019b): *Kulturelle Identität und Filmnarratologie in Almanya. Willkommen in Deutschland und didaktische Implikationen für den DaF-Unterricht*. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.), 61–86.
- Arendt, Christine (im Druck): Reflexionen über den Umgang mit Geschichte – der Film Hannah Arendt im DaF-Unterricht, erscheint in *InfoDaF*.
- Assmann, Aleida (2016): *Formen des Vergessens*. Göttingen: Wallstein.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf (12.10.2019).
- Bachtsevanidis, Vasili (2012): Was liest du aus dem Bild? – Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 113–128. <https://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/89/84> (12.10.2019).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2018a): Zwischen Bild, Schrift und Film, Filmische Paraproducte und ihr fremdsprachendidaktisches Potenzial. *InfoDaF* 45: 1, 7–36.
- Badstübner-Kizik (2018b): *Historische Linguistic Landscapes im Film*. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Janíková, Věra (Hrsg.): *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 10), 235–271.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potential. In: Mackus, Nicole & Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsverlag, 43–64.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (2016) (Hrsg.): *Erinnerung im Dialog, Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Universitätsverlag.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (2015) (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Becker, Christine (2018): *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation: Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto.
- Becker, Christine & Grub, Frank Thomas (2018): Wissenschaftsorientierung in der Lehre der Landeskunde an schwedischen Universitäten. *InfoDaF* 45: 6, 708–728. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0088> (12.10.2019).
- Biebighäuser, Katrin (2014): Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Tübingen: Narr.
- Boghossian, Paul (2013): *Angst vor der Wahrheit: ein Plädoyer gegen Relativismus und Konstruktivismus* / Paul Boghossian. Mit einem Nachw. von Markus Gabriel. Berlin: Suhrkamp.
- Bösch, Frank (2019): *Zeitenwende 1979. Als die Welt von heute begann*. München: C.H. Beck.
- Buffagni, Claudia (2015): *Humoristische Kurzfilme im universitären DaF-Unterricht am Beispiel von Der Aufreißer (2006) und (Der kleine Nazi)*. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.), 169–191.
- Cerri, Chiara (2014): *Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht*. In: Hieronimus (Hrsg.), 119–152.
- Chen, Eva (2014): „A falta de material“ – Zur Vermittlung von Landeskunde aus Sicht brasilianischer DaF-Lehrender. In: Bolacio, Ebal & Funk, Hermann (Hrsg.): *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deutsch lehren und lernen: kooperativ – kompetent – kreativ*. Rio de Janeiro: APA Rio, 42–65.
- Chudak, Sebastian (2015): Geschichte erleben im DaF-Unterricht – aber wie? Zu den Zielen und Möglichkeiten der Förderung von Erinnerungserlebnissen durch den Einsatz von Filmen (am Beispiel des Kurzspielfilms „Spielzeugland“). *GLOTTODIDAKTICA XLII*, 133–151.
- Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza; Jentges, Sabine & Tammenga-Helmantel, Marjon (im Druck): *Landeskunde im Kontext: die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: V&R unipress.
- Dammann-Thedens, Katrin & Magdalena Michalak (2012): Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 129–142. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/90/85> (12.10.2019).
- Deckers, Marc (2010): Im Kulturkontakt gebildete Stereotype als Teil eines kulturellen Lernprozesses – untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebenden Amerikanern. *InfoDaF* 6, 521–545.

- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2016): Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg & Standke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider, 215–236.
- Edmondson, Willis J. (1993): Literatur im Fremdsprachenunterricht – wozu? In: Timm, Johannes-Peter & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer, 275–284.
- Ehlers, Swantje (2010): Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35), 1530–1544.
- Epple, Angelika (2018): Nach den postcolonial turn. Paul Boghossian und die ‚Angst vor der Wahrheit‘. In: Sandkühler, Thomas & Blanke, Horst-Walter (Hrsg.): *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 53–67.
- Erl, Astrid & Wodianka, Stephanie (2008): Einleitung: Phänomenologie und Methodologie des ‚Erinnerungsfilms‘. In: dies. (Hrsg.): *Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1–20.
- Ertelt-Vieth, Astrid (2005): *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel: Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*. Tübingen: Narr.
- Ewert, Michael (2010): Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35), 1555–1564.
- Fisseler-Skandrani, Renate (1992): Wahrnehmung deutscher Geschichte und Gegenwart durch tunesische Studenten. *InfoDaF* 5, 551–573.
- Fjordevik, Anneli & Roche, Jörg (unter Mitarbeit von Maren Eckart) (2019) (Hrsg.): *Angewandte Kulturwissenschaft. Kompendium Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine theoretisch-empirische Studie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fornoff, Roger (2018): *Migration, Demokratie, Werte: Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag

- Fornoff, Roger & Uwe Koreik (2020): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In: Hägi-Mead, Sara; Middeke, Annegret; Schweiger, Hannes & Shafer, Naomi (Hrsg.): *Weitergedacht! Das D-A-CH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 37–67.
- Fornoff, Roger; Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (2015): Call for Papers Beitragsaufruf, InfoDaF Themenheft ‚Kulturstudien/Landeskunde‘. *InfoDaF* 5, 441.
- Fornoff, Roger; Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (2017) (Hrsg.): *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Themenheft: Kulturstudien/Landeskunde, Bd. 44.
- Fornoff, Roger; Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (2017): Empirische Forschung im kulturwissenschaftlichen Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einleitung. In: Fornoff, Roger; Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (Hrsg.): *InfoDaF*, Themenheft: Kulturstudien/Landeskunde 44:4, 443–450.
- Funk, Hermann; von Eggeling, Rita & Kuhn, Christina (2020): *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen.
- Gehrmann, Siegfried (2017): Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 83–106. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> (12.10.2019).
- Ghobeyshi, Silke (2002): *Nationalsozialismus und Schoah als landeskundliche Themen im Unterricht*. Frankfurt: Lang.
- Groenewold, Peter (1988): Simulationen für interkulturelles Lernen. Landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 259–281.
- Groenewold, Peter (2005): Läßt sich ein Land lernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten – Vergleich. *InfoDaF* 32: 6, 515–527.
- Groenewold, Peter (2010): Literatur im Landeskundeunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35), 1565–1570.
- Grünewald, Matthias (1996): *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Theorie und Didaktisierung für den Landeskundeunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Grünewald, Matthias (2005): *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlerner*. München: iudicium.
- Gregori, Luisa; Kubecka, Václav & Tschudinova, Elena (2007): „Schwarzfahrer“. *Fremdsprache Deutsch* 6, 26–28.

- Grupp, Katja (2014): *Bild Lücke Deutschland: Kaliningrader Studierende sprechen über Deutschland*. Stuttgart: ibidem.
- Haase, Peter & Höller, Michaela (Hrsg.) (2017): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 96).
- Hägi-Mead, Sara (2017): Umparken im Kopf – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. In: Haase, Peter & Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 209–236.
- Hansen, Klaus P. (2003): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. 3. durchgesehene Auflage. Tübingen; Basel: Francke.
- Herzner, Dominik (2018a): Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. In: Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 184–195. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> (12.10.2019).
- Herzner, Dominik (2018b): Sato-Prinz, Manuela: Deutschlandbilder und Studienaustausch. Zur Veränderung von Nationenbildern im Rahmen von Studienaustauschaufenthalten am Beispiel japanischer Austauschstudierender in Deutschland. München: iudicium. Rezension in: *InfoDaF* 45: 2–3, 358–360.
- Hieronimus, Marc (2014) (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Horstmann, Susanne (2010): Förderung von interkultureller Kompetenz durch Auseinandersetzung mit Filmen? In: Chlosta, Christoph & Jung, Matthias (Hrsg.): *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung*. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008. Göttingen: Universitätsverlag, 59–71.
- Hunstiger, Agnieszka (2010): Die EU hautnah erleben: Die Adaptation eines EU-Planspiels für den berufsbezogenen DaF-Unterricht, *InfoDaF* 37: 5, 452–469.
- Kaluza, Manfred (2010): „... , dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern...“. Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 25–42. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/154/149> (12.10.2019).
- Keil, Geert (2019): Über Tatsachen und ihre gebildeten Verächter. *Forschung & Lehre* 10/19, Fakten. Auch abrufbar unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/ueber-tatsachen-und-ihre-gebildeten-veraechter-2174/> (12.10.2019).
- Keller, Gottfried (1979): Die Auswirkungen eines Deutschlandaufenthaltes auf das Deutschlandbild britischer Schüler. *Die neueren Sprachen* 78: 3, 212–231.
- Kienberger; Martina (2017): *Förderung von Visual Literacy im DaF-Unterricht anhand von Werbeanzeigen*. In: Lay et al., 687–711.

- Klockow, Reinhard (1990): Soll am deutschen pädagogischen Wesen die Welt genesen? *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 17, 64–68.
- Koreik, Uwe (1993): Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 30: 4, 219–226.
- Koreik, Uwe (2009): „Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf“. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. *InfoDaF* 36, 3–34.
- Koreik, Uwe (2011): Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? *InfoDaF* 38: 6, 581–604.
- Koreik, Uwe (2015a): „Der kleine Nazi“ – Ein Kurzfilm als Königsweg zur Kultur- und Sprachvermittlung? In: Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 225–234.
- Koreik, Uwe (2015b): Sinn und Sinnerfahrung beim deutschen Film aus der Fremdperspektive. Die fetten Jahre sind vorbei (2004) und Der kleine Nazi (2010) “. In: Preußner, Heinz-Peter (Hrsg.): *Sinnlichkeit und Sinn im Kino: Zur Interdependenz von Körperlichkeit und Textualität in der Filmrezeption*. Marburg: Schüren, 203–215.
- Koreik, Uwe (2015c) Lernorte im Fremdsprachenunterricht aus der DaF-/DaZ-Perspektive. In: Burwitz-Melzer Eva; Königs Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2015): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 98–105.
- Koreik, Uwe (2015d): *Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht*. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut, 15–33.
- Koreik, Uwe (2018): Das deutsche „Wirtschaftswunder“, Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft, Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, 27–46.
- Koreik, Uwe & Pietzuch, Jan-Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35), 1440–1453.
- Köster, Lutz (2013): Film. In: Oomen-Welke, Ingelore & Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache* Baltmannsweiler: Schneider, 241–252.
- Kramsch, Claire (2018): Symbolische Kompetenz. In: Schiedermaier, Eva Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*, München: iudicium, 189–206.

- Kramersch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch* 44, 35–40.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Lay, Tristan; Koreik, Uwe & Welke, Tina (2018): Filme im DaF-/DaZ-Unterricht: Einführung in das Themenheft. In: dies.: Filme im DaF-/DaZ-Unterricht. *InfoDaF* 45: 1, 1–6.
- Lay, Tristan; Koreik, Uwe & Welke, Tina (2017) (Hrsg.): Themenheft: Bilder im DaF-/DaZ-Unterricht. *InfoDaF* 44: 6.
- Legutke, Michael & Rotberg, Sabine (2018): Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. *InfoDaF* 45: 5, 605–634.
- Maak, Diana (2011): »Geschützt im Mantel eines Anderen« – Die »globale Simulation« als Methode im DaF-Unterricht. *InfoDaF* 38: 5, 551–565.
- Marx, Uta (2015): Interkulturelles Lernen am Beispiel von Jan Weiler ‚Maria ihm schmeckt’s nicht‘. Über den Einsatz von fiktionalen Filmen im DaF-Unterricht. In: Gannuscio, Vincenzo (Hrsg.): *Kontrastive Perspektiven im deutschen Sprach- und Kulturerwerb*. Frankfurt am Main: Lang, 99–134.
- Mayring, Philip (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarb. Aufl., Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Mering, Isabell (2013): Im Spannungsfeld zwischen Vorurteil und Wissenslücken. Zur Rezeption des Holocaust im landeskundlichen DaF-Unterricht in Jordanien. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Khattab, Aleya & Steinmann, Siegfried (Hrsg.): *Zwischen Ritual und Tabu. Interaktionsschemata interkultureller Kommunikation in Sprache und Literatur*. Frankfurt: Lang, 179–197.
- Nesteruk, Irina (2018) Rechts- und Politikwissenschaften. In: Roche, Jörg & Venohr, Elisabeth (Hrsg.): *Kultur- und Literaturwissenschaften*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 221–240.
- Neuner, Gerhard (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht. In: Neuner, Gerhard unter Mitarbeit von Asche, Monika (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation*. Universität Gesamthochschule Kassel, 14–39. [Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Fremdsprache“, Heft 3].
- Nghi Ha, Kein & Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis-)kurse im Spiegelpost-/kolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul & Witsch, Monika (Hrsg.): *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: transcript. Seitenzahlen?
- Palandt, Ralf (2014): *Comics – Geschichte, Struktur, Interpretation*. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.), 77–118.

- Preußner, Heinz-Peter (zusammen mit Dagmar Borchers) (2013): Terrorismus im Film. Zu Begriff, Ethik und Ästhetik politischer Gewalttaten. In: Preußner, Heinz-Peter (Hrsg.): *Transmediale Texturen Lektüren zum Film und angrenzenden Künsten*. Schüren: Schüren-Verlag, 208–238.
- Ramishvili, Marine (2017): *Der Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine qualitative Studie in Georgien zur Erforschung kultureller Lernprozesse*. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2915637> (12.10.2019).
- Reimann, Daniel (2018): Geschichte und Kultur I. In: Roche, Jörg & Venohr, Elisabeth (Hrsg.): *Kultur- und Literaturwissenschaften*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 196–203.
- Reimann, Daniel (2018): Geschichte und Kultur II. In: Roche, Jörg / Venohr, Elisabeth (Hrsg.): *Kultur- und Literaturwissenschaften*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 204–216.
- Riedner, Renate (2010). Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35), 1544–1554.
- Riedner, Renate (im Druck): *Aspekte einer Didaktik der Literarizität. Lyrisches Schreiben im DaF-Unterricht*.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik* (3. Auflage), Tübingen und Basel: A. Francke.
- Roche, Jörg (2018): *Einleitung: Die Reihe Kompendium DaF / DaZ*. In: Roche, Jörg & Venohr, Elisabeth (Hrsg.), 9–16.
- Roche, Jörg & Venohr, Elisabeth (2018) (Hrsg.): *Kulturwissenschaften. Kompendium Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Rösler, Dietmar & Schart, Michael (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *InfoDaF* 5, 483–493.
- Sass, Anne (2007) (Hrsg.): *Sehen(d) lernen. Fremdsprache Deutsch* 36.
- Sato-Prinz, Manuela (2017): *Deutschlandbilder und Studienaustausch. Zur Veränderung von Nationenbildern im Rahmen von Studienaustauschaufenthalten am Beispiel japanischer Austauschstudierender in Deutschland*. München: Iudicium.
- Schiedermaier, Simone (2018): Schrift in der Stadt. Öffentliche Sprachlandschaften als individuelle Lernlandschaften. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Janíková, Věra (Hrsg.): *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Lang, 173–199.

- Schiever, Gesine Lenore (2018): Interkulturelle Literatur I: Interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Roche, Jörg & Venohr, Elisabeth (Hrsg.): *Kultur- und Literaturwissenschaften*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 140–154.
- Schiever, Gesine Lenore (2018): Interkulturelle Literatur II: Interkulturelle Philologie und interkulturelle Hermeneutik. In: Roche, Jörg & Venohr, Elisabeth (Hrsg.): *Kultur- und Literaturwissenschaften*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 155–169.
- Schmäling, Benjamin (2018): Dhoch3: Online-Studienmodule für die Deutschlehrausbildung an Hochschulen weltweit: kulturspezifische Modifizierbarkeit und Anwendung im Blended-Learning-Format. *InfoDaF* 45: 5, 635–654.
- Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (2007) (Hrsg.): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schreiber, Constantin (2019): *Kinder des Koran. Was muslimische Schüler lernen*. Berlin: ECON.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara & Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch* 52, 3–15.
- Shafer, Naomi (2018): Eher Container als Konstrukt: Zum deutschsprachigen Raum in Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 1–16. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> (12.10.2019).
- Sommer, Andreas (2010): *Geschichtsbilder und Spielfilme, Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden*. Münster: LIT.
- Spaniel-Weise, Dorothea (2014): *Evaluationskriterien audio-visueller Verbundmedien für den DaF/DaZ-Unterricht*. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.), 53–76.
- Tonsern, Clemens (2020): Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung Des DACH-Prinzips. In: Hägi-Mead, Sara; Middeke, Annegret; Schweiger, Hannes & Shafer, Naomi (Hrsg.): *Weitergedacht! Das D-A-CH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 23–36.
- Viering, Julia (2018): Filmwissenschaft als „Kulturwissenschaft aus der Ferne“. Analytische Zugänge zu nicht-fiktionalen Filmen. *InfoDaF* 45: 1, 97–128.
- Voerkel, Paul (2018): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644 (02.10.2019).

- von der Lühe, Barbara (2014): Erinnerungsfilm und historische Diskurse in Deutschland und China über das Massaker von Nanking. In: Roche, Jörg & Röhling, Jürgen (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen - Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider, 73–92.
- von der Lühe, Barbara (2018): Film als kulturelles Medium. In: Roche, Jörg & Venohr, Elisabeth (Hrsg.): *Kultur- und Literaturwissenschaften*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 245–260.
- Welke, Tina & Faistauer, Renate (2019) (Hrsg.): *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Praesens.
- Welke, Tina & Faistauer, Renate (2010) (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen, Der Einsatz des Films im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens.
- Welke, Tina & Faistauer, Renate (2015): *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens.
- Wendt, Michael (2002): Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2002:1, 1–62.
- Wernicke, Anne (2014): Deutschlandbilder und -erfahrungen US-amerikanischer Austauschschüler. *InfoDaF* 1, 32–54.
- Wernicke, Anne (2013): *Wahrnehmungen und Erfahrungen US-amerikanischer Austauschschüler*. München: AVM.
- Witte, Annika (2014). *Das Deutschlandbild mexikanischer Studierender. Eine empirische Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Zabel, Rebecca (2016): *Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden an Integrationskursen*. Tübingen: Stauffenberg.
- Zeuner, Ulrich (2017): *Interkulturelle Landeskunde – Diskursive Landeskunde: Ein Blick in zwei Lehrwerke*.
<https://uzeuner.wordpress.com/2017/08/15/interkulturelle-landeskunde-diskursive-landeskunde-wo-sind-die-unterschiede/> (12.10.2019).
- Zeuner, Ulrich (2018): Interkulturelle Landeskunde. In: Roche, Jörg & Venohr, Elisabeth (Hrsg.): *Kultur- und Literaturwissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 262–273.
- Zeyer, Tamara (2017): Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen. *InfoDaF* 44: 6, 666–686.

Kurzbio:

Prof. Dr. Uwe Koreik, Studium in Geschichtswissenschaft, Germanistik und DaF. 1995 Promotion in DaF, 2005 Habilitation in DaF. DAAD-Lektor in Durham (GB), Sofia und Prag. Von 1998 bis 2006 Leiter des Fachsprachenzentrums der Universität Hannover. Seit 2006 Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Seit 2009 Vizepräsident (K-TDU) für den Auf- und Ausbau der Türkisch Deutschen Universität in Istanbul.

PD Dr. Roger Fornoff, Studium der Germanistik und Politikwissenschaft, Qualifikation in DaF. 2003 Promotion in Literaturwissenschaft. 2015 Habilitation in DaF. DAAD-Lektor in Sofia und Belgrad. Lehraufträge an der Universität Hannover, der HU Berlin und der FU Berlin. 2015/16 Vertretungsprofessur an der Universität Bielefeld. 2016 bis 2018 Assoc. Professor und Fachkoordinator DaF an der TDU Istanbul. Seit 2018 Leiter des Lehrbereichs DaF am International Office der Universität zu Köln.

Anschrift:

Uwe Koreik
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Postfach 10 01 31
D-33501 Bielefeld
uwe.koreik@uni-bielefeld.de

Roger Fornoff
Universität zu Köln
International Office, Deutsch als Fremdsprache
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
fornoff@gmx.net