

XXVI

studia
germanica
posnaniensia

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

20.2000

cd. 4290444

K

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

STUDIA GERMANICA POSNANIENSIA XXVI

Herausgegeben von

ANDRZEJ Z. BZDEGA, STEFAN H. KASZYŃSKI, HUBERT ORŁOWSKI

Redaktion

Gabriela Koniuszaniec
Kazimiera Myczko



POZNAŃ 2000

Projekt okładki
Ewa Wąsowska

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000



Opracowanie redakcyjne i łamanie komputerowe
Robert Schlaifke

Redaktor techniczny
Elżbieta Rygielska

ISBN 83-232-1044-6

ISSN 0137-2467

429044 II / 2000

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 500 egz. Ark. wyd. 20,00. Ark. druk. 16,25. Papier druk. offset. kl III, 80 g, 70 x 100.
Podpisano do druku i druk ukończono w lipcu 2000 r.

DRUKARNIA „AMK”, KOSTRZYN WLKP., UL. SIENKIEWICZA 5

Bibl. UAM
W00

INHALT

SPRACHWISSENSCHAFT

Jaroslav Aptacy: <i>Der deutsche Infinitiv mit „zu“ und seine Wiedergabe im Polnischen</i>	3
Hanka Blaszkowska: <i>Soziopragmatische Unterschiede in der polnisch-deutschen Kommunikation</i>	15
Andrzej Z. Bzdęga: <i>Pronominaladverbien aus lexikographischer Sicht</i>	29
Hanka Konieczna-Zięta: <i>Bemerkungen zu den sogenannten Satznamen im Deutschen im Vergleich mit dem Polnischen</i>	37
Gabriela Koniuszaniec: <i>Infinitivkonstruktionen im Deutschen und ihre gerundialen Entsprechungen im Polnischen</i>	47
Beata Mikołajczyk: <i>Einige Bemerkungen zum Gebrauch der Metapher in der politischen Sprachverwendung, dargestellt am Beispiel des Polnischen und des Deutschen</i>	55
Jan Papiór: <i>Inhaltserschließung philologischer und germanistischer Zeitschriften</i>	69
Ewa Plomińska-Krawiec: <i>Adam Kleczkowski – der Begründer der Posener Germanistik</i>	107
Letizia Vezzosi: <i>The history of the genitive in Dutch: an evidence of the interference between language standardisation and spontaneous drift</i>	115

DIDAKTIK DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Sylvia Adamczak: <i>Alltagskultur im Fremdsprachenunterricht: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis der interkulturellen Landeskundedidaktik</i>	149
Mariola Chodacka, Heinz-Uwe Schöffel: <i>Es gibt auch „echte Freunde“ in der Fremdsprache</i>	169
Andrzej Denka: <i>Beschreibung fremdsprachlicher literarischer Leseprozesse am Beispiel der Konkreten Poesie</i>	183
Kazimiera Myczko: <i>Zu Problemen des frühen Fremdsprachenunterrichts</i>	199
Dana Piotrowska: <i>Unterrichtsexterne Kommunikationssituationen im kommunikativ-interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht am Beispiel eines Rollenspiel-Modells</i>	211
Barbara Skowronek: <i>Sprachliche Korrektheit im Fremdsprachenunterricht. Epistemische Sicht</i>	247

DIDAKTIK DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

SYLWIA ADAMCZAK

ALLTAGSKULTUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: THEORETISCHE FUNDIERUNG UND UNTERRICHTLICHE PRAXIS DER INTERKULTURELLEN LANDESKUNDEDIDAKTIK

Landeskunde oder *Cultural Studies*, Landeswissenschaften oder *Area Studies*, Deutschlandkunde oder *German Studies* haben im Laufe ihrer Entwicklung sehr verschiedene und unterschiedliche Funktionen, Zielrichtungen und Gewichtungen eingenommen. Wissenschaftstheoretisch bereiten die Kulturstudien auch heute noch große Probleme, denn es geht immer um die Frage ihrer wissenschaftlichen Begründung und Eigenständigkeit, da sie nämlich beansprucht werden zum Beispiel von der Soziologie, den Literaturwissenschaften, der Linguistik, Geographie, Geschichte, der Völkerkunde, Anthropologie, sowie der Ethnologie, um nur die wichtigsten von ihnen zu nennen.

Diese Vielfalt beeinflusst die Benennung der Teildisziplinen bzw. der Unterbereiche, die für die landeskundliche Unterrichtung verantwortlich sind. Man spricht von Realienkunde, Soziokunde (Pfeiffer 1980), Regionalkunde, Literatur und Linguolandeskunde (Herrde 1989 11), schließlich von Kulturkunde.

Um die Verwirrung noch größer zu machen, versteht man unter der Disziplin: Landeskunde entweder ein spezifisches Forschungs- und Lehrgebiet, das vor allem im Studienplan von Fremdsprachenphilologien zu finden ist, meistens jedoch eine inhaltliche Komponente eines jeden Fremdsprachenunterrichts, die auch verschieden benannt wird: kulturkundliches Prinzip, implizite, sprachbezogene, sprachlich orientierte Landeskunde etc. Nur diese soll in vorliegendem Beitrag behandelt und untersucht werden.

Angesichts dieser problematischen und umstrittenen Position der Landeskunde, werden in den letzten Jahren Versuche angestellt, die traditionellen Konzepte von Kulturstudien zu ergänzen oder auch zu ersetzen. In sehr unterschied-

lichen Ansätzen begegnet man immer häufiger den Vorstellungen von Interkulturalismus; in vielen inhaltlichen Ausfüllungen und Zielsetzungen werden dabei Begriffe wie interkulturelle Kommunikation, Fremdverstehen sowie interkulturelles Lernen bedeutsam.¹

Da ich mich entschieden habe, den vorliegenden Artikel der interkulturellen Landeskundedidaktik und den methodischen Prinzipien bei der Vermittlung von Alltagskultur im Fremdsprachenunterricht zu widmen, möchte ich nun die wichtigsten Merkmale und Ansätze sowie offene Fragen und Probleme einer dem interkulturellen Lernen verpflichteten Landeskundedidaktik näher beschreiben. Als Einführung in dieses Thema versuche ich einige Gedanken zum Stellenwert und Definitionen von Landes- bzw. Kulturkunde im interkulturellen FU zu äußern.

Zum Stellenwert von Landeskunde im FU

Landeskunde als Unterrichtsprinzip blieb lange Zeit völlig vernachlässigt. Sie wurde zwar in ihrem beschränkten Umfang als Unterrichtsgegenstand berücksichtigt, jedoch machte man sich keine Gedanken zu ihrem Stellenwert in fremdsprachlicher Unterrichtspraxis.

Diesen Tatbestand spiegeln ältere Ansätze in der Landeskundediskussion wider, die weder die erweiterte kulturanthropologische Interpretation des Begriffs der fremdsprachigen Kultur noch den interkulturellen Ansatz im FU berücksichtigen. Oft stößt man zwar in diesen Auffassungen der Landeskunde auf die Orientierung an dem Stereotypenabbau und auf das aktuelle Thema der Völkerverständigung und der Kommunikationsfähigkeit; diese Prinzipien werden aber nur unzulänglich angeboten und mit keinen konkreten didaktischen und methodischen Konzeptionen erarbeitet.²

Erst in jüngster Zeit; einer Zeit der politischen Umwälzungen in Osteuropa, der Öffnung der Grenzen mit Möglichkeiten für Kontakte aller Art, für Reisen, für neue Kooperationen und rege persönliche Kontakte auf internationaler

¹ Vgl. Bredella, Haack (1988): *Perceptions and Misperceptions: The USA and Germany. Studies in Intercultural Understanding*, Bredella (1991): *Mediating a Foreign Culture: The USA and Germany. Studies in Intercultural Understanding* sowie Zawadzka (2000): „Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości“.

² Es bedarf keiner zusätzlichen Begründung, daß dieser Beitrag nur einen Teil der gesamten Komplexität der aufgeworfenen Fragen bewältigen kann. Daher mußte hier eine Auswahl vorgenommen und auf die genaue Darstellung der älteren Auffassungen zur Rolle von Landeskunde im FU verzichtet werden. Die Interessierten möchte ich aber auf drei Ansätze aufmerksam machen, die für die Entwicklung von Landeskunde nach dem 2. Weltkrieg maßgebend waren. Dazu gehören: die pragmatische Position, die politische Weltkunde und der sozialpsychologische Ansatz. Genaue Erklärung von diesen Positionen ist bei Kramer (1976, 139-141) zu finden, vgl. dazu auch Melde (1980, 9-17), Ammer (1988, 19-32), Heyd (1991, 53-55), und schließlich Krampikowski (1991, 88-96), zum historischen Überblick siehe auch Herrde (1989, 13-51).

Ebene kommt es zu einer Neuorientierung der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis, die durch eine Neubestimmung der Rolle von Landes- bzw. Kulturkunde gekennzeichnet ist.

Was ist für diese neue landeskundliche Orientierung charakteristisch? Welche Schwerpunkte und Zielsetzungen sind für die gegenwärtige Landeskundediskussion im FU aufzulisten?

Um diese Fragen präzise zu beantworten, muß ich auf das Jahr 1982 zurückgreifen, in dem die „Stuttgarter Thesen“ zur Rolle der Landeskunde am Beispiel des Französischunterrichts veröffentlicht wurden. Das in diesen Postulaten formulierte Lernziel der „transnationalen Kommunikationsfähigkeit“ weist dem FU die Aufgaben zu, bei denen die Landeskunde die Leitfunktion für das Fremdsprachen-Curriculum übernimmt.³

Seit der Veröffentlichung der Stuttgarter Thesen verlagert sich allmählich der Schwerpunkt landeskundlicher Forschung von den kognitiven und kommunikativen Konzepten⁴ zu interkulturellen Ansätzen, die gegenüber den bisherigen Postulaten eine Erweiterung darstellen, da sie neben kommunikativer Kompetenz auch Kultur- und Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel nennen. Dabei geht es vor allem um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie um die Förderung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Ethnozentrische Sichtweisen sollen relativiert und Vorurteile abgebaut werden. Fremdsprachenunterricht soll somit auch einen beträchtlichen Beitrag zur Völkerverständigung leisten und für soziokulturelle Mißverständnisse durch die Einsicht in „eigensprachlich und eigenkulturell geprägte Wahrnehmungsmuster der Lernenden“ (Robert Bosch Stiftung 1982, 10) sensibilisieren.

Die praktische Realisierung dieser Prämissen scheint jedoch umstritten zu sein. Es gibt nämlich keine besonderen interkulturellen Verfahren zur losgelösten interkulturellen Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse, sondern nur den

³ Die Stuttgarter Thesen wurden von dem Expertenkreis zur „Rolle der Landeskunde im Französischunterricht“ unter dem Titel *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen* veröffentlicht. Sie gehen von der Erfahrung aus, daß selbst zwischen den Nationen Westeuropas weiterhin erhebliche kulturelle Unterschiede bestehen und Verhalten und Denkweise auch dann prägen, wenn die Partner den Nationalismus längs überwunden zu haben glauben. Das in den Stuttgarter Thesen formulierte Lernziel für den Fremdsprachenunterricht lautet deshalb auch nicht mehr bloße kommunikative Kompetenz, sondern ausdrücklich „transnationale Kommunikationsfähigkeit“. Siehe dazu Robert Bosch Stiftung (1982) sowie Picht (1995, 71).

⁴ Beim kognitiven Ansatz standen Realien, Institutionen, Geschichte und Kultur im Vordergrund. Der Lernprozeß zielte dabei vor allem auf die Aneignung von Daten und Fakten, die Themen wurden von den jeweiligen Bezugswissenschaften wie Politologie, Soziologie, Geographie oder Literatur abgeleitet. Bei dem kommunikativen Ansatz waren dagegen Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden von besonderer Bedeutung. Im Gegensatz zum Faktenwissen ging es hier um Bedeutungslernen; Lernziel war ein prozeduales Wissen, das sich auf die Einstellung gegenüber der Zielkultur bezog, ausführlicher dazu bei Thiemme (1995, 131-137) sowie Weinmann / Hosch (1991; 139-142).

mühseligen Weg, ihren Stellenwert innerhalb sprachlich-kultur-kontrastiver Strategien als möglicher Unterrichtssequenzen näher zu bestimmen.

Bevor ich aber versuche, diese praktikablen Konzepte und Strategien für den Fremdsprachenunterricht zu konkretisieren, möchte ich mich im folgenden Unterkapitel der Begriffsbestimmung und der Abgrenzung von Untergebieten von Landeskunde zuwenden, damit das „Ungeheuer von Loch Ness“, wie Robert Picht (1995:67) die Landeskunde einmal treffend genannt hatte, keine Verwirrung mehr stiften kann.

Zur Definition von Landeskunde und Abgrenzung der Begriffe: Kultur-, Realien- und Sozialkunde

Über das Wesen und die Definition von Landeskunde ist in den letzten Jahren viel gesagt und geschrieben worden. Dabei liegen die Meinungen darüber, was in den Begriff der Landeskunde einzuschließen wäre und was Landeskunde eigentlich bezweckt, weit auseinander. Jeder, der sich mit der Landeskunde beschäftigt, tut sich daher schwer, wenn er nach der Definition und den Verwendungsmöglichkeiten der Landeskunde gefragt wird. Auf allgemeiner Ebene gibt es keine befriedigenden, weil nur unpräzise Antworten. Eine nur stichprobenartige Durchsicht der Fachliteratur genügt, um das zu bestätigen. Darin wird die Landeskunde einmal enger, einmal weiter gefaßt, häufig auch aufgegliedert in Unter- oder Nebenbegriffe wie „Realienkunde“, „Orientierungswissen“, „Sozialkunde“, „Auslandskunde“ und „Kulturkunde *sensu stricto*“, um nur die wichtigsten von ihnen zu nennen.⁵

„Landeskunde“ tritt gelegentlich auch als Gegenbegriff zu „Kulturkunde“ auf, wobei mit „Landeskunde“ die Beschäftigung mit der sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Wirklichkeit, mit „Kulturkunde“ dagegen die Beschäftigung mit Kunst, Literatur oder den „schöngeistigen“ Inhalten eines bestimmten Landes bezeichnet wird.

⁵ siehe dazu Pfeiffer (1980, 28-30), der dem Oberbegriff: Kulturkunde *sensu largo* folgende vier Unterbereiche zuordnet: 1. Die Realienkunde, die Realien einer fremden Sprachgemeinschaft umfaßt und die Motivation der Lernenden fördert, indem sie ihnen ein konkretes und reales Material darbietet (z.B. Briefmarken, Münzen, Zeitungen, Fahrpläne, Speisekarten sowie Bilder fremder Städte u. dgl.). 2. Die Landeskunde, die grundsätzlich Kenntnisse aus dem Bereich der Geographie und Geschichte sowie aus dem politisch-gesellschaftlichen System vermittelt und mehr Kommentar verlangt, der in der Abhängigkeit von der Unterrichtstufe in der Mutter- bzw. Fremdsprache erteilt wird. 3. Die Soziokunde, die sich vor allem mit den Lebens-, Verhaltens- und Ausdrucksweisen, sowie mit den Sitten und Gebräuchen des betreffenden Volkes beschäftigt und sich am besten für mehr fortgeschrittene Schüler eignet (dieser Teil der Kulturkunde soll in dem vorliegenden Beitrag näher behandelt werden). 4. Die Kulturkunde *sensu stricto* (im engeren Sinne), die die Produkte des menschlichen Geistes darstellt und mit der fremdsprachigen Literatur, Musik, Malerei sowie Architektur bekannt macht.

Nicht selten aber ist „Kulturkunde“ nichts anderes als ein Unterbegriff zu „Landeskunde“. Kulturkunde bedeutet dann die Beschäftigung mit Kultur als Bereich einer bestimmten Gesamtwirklichkeit (z.B. Kultur in Deutschland, also Kulturkunde als ein Teil der Deutschlandkunde).

Manchmal ist mehr oder weniger implizit mit dem Begriff „Landeskunde“ handlungsbezogene Landeskunde, mit dem Begriff „Kulturkunde“ dagegen informationsbezogene Landeskunde gemeint.⁶

Manche Wissenschaftler benutzen wiederum die Bezeichnungen: Kulturkunde, Landeskunde wechselweise, weil sie der Auffassung sind, daß diese Termini im heutigen Sprachgebrauch zu einer Einheit verschmolzen sind, „die in ihrer Bezeichnung das Schwergewicht auf das wissenschaftlich Erfassbare legt und weniger die kulturelle Komponente zum Tragen kommen läßt“ (Boelcke/Thiele 1993, 270).

Andere, z.B. die deutschen Methodiker (u.a. Heyd 1991, Ehnert/Wazel 1996, Firges/Melenk 1982) bevorzugen jedoch den Begriff der Landeskunde, weil er in der 100-jährigen Geschichte der Fremdsprachendidaktik fast nie benutzt worden ist, „von spezifischen Gesellschaften absieht und das Gemeinsame der England-, Amerika-, Frankreichkunde unter den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts in den Blick nimmt“ (Buttjes 1995, 142).

Aus den oben angeführten Definitions- und Interpretationsversuchen läßt sich schlußfolgern, daß es keine einheitlichen terminologischen Festlegungen der Termini: Kultur- und Landeskunde gibt. Der Verwendungsbereich dieser Bezeichnungen ist sowohl von Land zu Land und von Autor zu Autor als auch zeitlich nicht exakt abzugrenzen. Das bedeutet jedoch nicht, daß man den landeskundlichen Aspekt im Fremdsprachenunterricht vernachlässigen und kulturkundliche Inhalte und Themenbereiche willkürlich und ohne irgendwelche früher festgelegten Zielsetzungen auswählen sollte. Neben sprachlichem Wissen benötigen doch die Lerner auch kulturkundliche und landeskundliche Kenntnisse, wenn sie mit Erfolg kommunizieren wollen. Sie dürfen ja bei der Beherrschung des Wortschatzes nicht einfach Vokabelgleichungen lernen, sondern müssen wissen, welche Bewußtseinsinhalte mit einem bestimmtem Wort verbunden sind.

⁶ Siehe dazu die Unterscheidung bei Deutschmann (1982) sowie die Differenzierung bei Firges/Melenk (1982, 130-131): „Aufgabe handlungsbezogener Landeskunde ist es, Lerner in die Lage zu versetzen, sich in einer fremden Umgebung zurechtzufinden. Allgemeine handlungsbezogene Landeskunde hat den Lebensalltag in der fremden Realität zum Gegenstand.“ In den meisten Lehrbüchern wird in diesem Zusammenhang etwas unscharf von ‚Alltagssituationen‘ gesprochen. Präziser ausgedrückt geht es um Handlungskompetenz in verschiedenen sozialen Teilbereichen, zu denen z.B. Verkehrsmittel, Post, Einkaufen, Krankheit und Freizeit gehören. Die Aufgabe informationsbezogener Landeskunde liegt dagegen „in der Entwicklung von Verstehensfähigkeit einer fremden Realität gegenüber.“ Im Fall der Vorbereitung auf einen längeren Auslandsaufenthalt erfolgt der Einstieg in die informationsbezogene Landeskunde z.T. über die handlungsbezogene Landeskunde, deren Schwerpunkt im Rahmen einer lernstufenorientierten Progression daher in der Anfängerstufe liegen muß.

Aus diesem Grunde ist in dem vorliegenden Aufsatz nicht die allgemein geltende Terminologie, sondern eher eine möglichst präzise Beschreibung übergeordneter Lernziele und tragender Aufgaben der am interkulturellen Konzept orientierten Landeskunde vonnöten, die dem Fremdsprachenlerner das richtige, von der fremdsprachigen Umgebung gewünschte Benehmen ermöglichen würde.

Fremdverstehen als tragende Aufgabenstellung der Landeskunde: Rückblick auf die fremdsprachendidaktische Geschichte

Das Konzept vom Fremdverstehen und seiner tragenden Rolle bei der Beschäftigung mit fremden Kulturen ist für den modernen FU nicht neu. Seine Anfänge sind mit zwei Veränderungen in der Geschichte von Landeskunde eng verbunden, die ich jetzt in einem kurzen Rückblick präsentieren möchte.

Die erste Veränderung wurde durch Forderungen, die die Sprachvermittlung an die Landeskunde stellte, in den siebziger Jahren ausgelöst. Mit der Formulierung der „kommunikativen Kompetenz“ als oberstes Lernziel des Sprachunterrichts kam man nämlich dazu, sich mit der gesellschaftlichen und kulturellen Eingebundenheit von Kommunikation zu befassen und einzusehen, daß „Verstehen und Sichverständlichmachen also nur möglich werden, wenn diese soziokulturellen Elemente wieder stärker in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden“ (Picht zitiert in Schinschke 1995, 27).

Diese neue Auffassung von der Verbindung der Landeskunde mit dem Spracherwerb wurde wesentlich von Erdmenger und Istel ausgearbeitet, die zwei Zielsetzungen ihrer „kognitiven Landeskunde“ (vgl. Erdmenger und Istel 1973, 14) anführten: den „Kommunikationsaspekt“ und die „Völkerverständigung“:

Das Wissen über bestimmte kulturelle Tatsachen, geistige Strömungen, Traditionen, Wertmaßstäbe, über geographische, geschichtliche und ethnographische Gegebenheiten und Lebensgewohnheiten dient einmal als Hintergrund für sprachliche Kommunikation, aber auch als Hilfe für das Erreichen einer unvoreingenommenen, aufgeschlossenen Haltung. (Erdmenger und Istel 1973:15)

In der Landeskunde soll also Wissen über eine fremde Kultur vermittelt werden. Damit arbeitet sie vor allem den sprachlichen Fertigkeiten, aber auch der Völkerverständigung zu. Wie dies zusammenhängt, wird nicht expliziert. Hervorgehoben wird aber die Annahme, daß die Kenntnisse über eine fremde Kultur einer vorurteilsfreien, aufgeschlossenen Haltung dienen. Damit wird ausgeschlossen, daß diese fremdkulturellen Kenntnisse zur Ablehnung des Fremden führen können. Meine Überlegungen zur ersten Veränderung in der Entwicklung von Landeskunde möchte ich mit einer treffenden Bemerkung von Istel und Erdmenger abschließen:

(...) die Ziele für den Unterricht, die sich aus ihnen ergeben könnten, gehen jedoch über die sonst in diesem Buch vertretenen landeskundlichen Minimalforderungen - Landeskundliches nur insoweit, als es zur Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit beiträgt - hinaus. Dennoch wird bewußt diese Inkonsequenz in Kauf genommen, da Kommunikation erst auf der Grundlage der Verständigungsbereitschaft sinnvoll ist. (Erdmenger und Istel 1973:36)

Eine bestimmte Haltung (Verständigungsbereitschaft) wird also hier als Voraussetzung für die kommunikativen Fähigkeiten angedeutet.

Die zweite der oben erwähnten Veränderungen in der Bestimmung der Rolle von Landeskunde als ein interkulturell definiertes Lernen betrifft die Form des Umgangs mit fremdkultureller Realität.

In den siebziger Jahren beschäftigten sich die sozialwissenschaftlichen Ansätze in der Landeskunde mit der Frage, wie die fremde Gesellschaft umfassend, objektiv und realistisch beschrieben werden kann.⁷ Im Mittelpunkt der Diskussion stand dabei das Erkenntnisobjekt. Die sachlichen Informationen über die fremde Kultur wurden mit dem Ziel vermittelt, „die ethnozentrischen Sichtweisen der Lernenden ab- und ein differenziertes Bild von der fremden Kultur aufzubauen sowie die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu verbessern“ (Schinschke 1995:29).

Diese Sichtweise wurde in den achtziger Jahren aufgebrochen. Man zweifelte immer häufiger an der Möglichkeit objektiver Erkenntnis und betonte, daß die fremde Kultur nicht ganzheitlich, sondern nur anhand von exemplarischen, relativen Eindrücken zugänglich gemacht werden kann. Dies führte wiederum zur Veränderung des Stellenwerts von dem lernenden Subjekt in dem Sinne, daß seine von der eigenen Kultur und von der eigenen Sprache geprägte Wahrnehmung der Fremdkultur, seine bereits vorhandenen Einstellungen und Vorurteile und sein Verhalten ihr gegenüber zum Ausgangs- und Zielpunkt der landeskundlichen Überlegungen gemacht wurden.

In diesem Zusammenhang „rückte das wahrnehmende und kommunizierende Objekt in das Zentrum des landeskunddidaktischen Interesses“ (Schinschke 1995, 30). Dies spiegelt sich in der Formulierung der Stuttgarter Thesen wider, die einen Versuch bilden, die angedeuteten Veränderungen in der Landeskunddidaktik aufzunehmen und landeskundliche Wissensvermittlung, die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit und die Haltungen der Lernenden sowie ihre Wahrnehmungs- und Deutungsvoraussetzungen in einen Zusammenhang zu stellen.⁸

Diese allgemeine Schwerpunktverschiebung zog Veränderungen in bezug auf einzelne Ziele, Aufgaben und Inhalte des Literatur- und Landeskundeunterrichts nach sich. Aus diesem Grunde sollen nun Fragen zum Unterrichtsgegen-

⁷ Vgl. dazu den kurzen Überblick über die sozialwissenschaftlichen Ansätze in der Französischdidaktik in Melde (1987:64).

⁸ Vgl. dazu Robert Bosch Stiftung / Deutsch-Französisches Institut 1982.

stand, Aufgabenstellungen und Methoden eines am Fremdverstehen orientierten landeskundlichen Unterrichts ausführlicher vorgestellt werden. Im Bereich der Unterrichtsgegenstände ist als zentraler Aspekt in einem dem Fremdverstehen verpflichteten Landeskundeunterricht die Behandlung von kulturellen Stereotypen und Vorurteilen zu diskutieren.

Vorurteile und Stereotypen als Unterrichtsgegenstand eines am Fremdverstehen orientierten Fremdsprachenunterrichts

In der Diskussion um eine interkulturelle Ausrichtung des am Fremdverstehen orientierten Fremdsprachenunterrichts taucht die Forderung nach eingehender Beschäftigung mit Vorurteilen und Stereotypen immer häufiger auf. Der stereotypen Orientierung der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis wird nämlich mit dem Fallen der Grenzen in Westeuropa, den revolutionären Umwälzungen in Mittel- und Osteuropa sowie der fortschreitenden Multikulturalisierung der Gesellschaften eine immer wichtigere Rolle bei dem Erlangen der interkulturellen Kompetenz zugeschrieben.

Bevor ich aber diese erkläre und nachzuzeichnen versuche, wie mit dem Problem stereotyper Wahrnehmung in der Landeskundedidaktik umgegangen wird, möchte ich eine kurze Begriffsbestimmung vornehmen, die für weitere Ausführungen zu diesem Thema unentbehrlich ist.

Der Versuch Stereotypen und Vorurteile in die wissenschaftliche Diskussion einzubringen ist mit dem Namen Walter Lippmann und seiner klassischen Definition von Stereotyp verbunden:

The subtlest and most pervasive of all influences are those which create and maintain the repertory of stereotypes. We are told about the world before we see it. *We imagine most things before we experience them. And those preconceptions, unless education has made us acutely aware, govern deeply the whole process of perception.* (Lippmann 1922:89-90)⁹

Die Definition von Lippmann wird erneut in den fünfziger Jahren von Allport aufgegriffen, der sich in seinem Buch „*The Nature of Prejudice*“ mit den Konflikten im Rahmen des Kalten Krieges auseinandersetzt und folgende Überlegungen zu Stereotypen anstellt:

Ein Stereotyp ist eine überstarke Überzeugung, die mit einer Kategorie verbunden ist. Sie dient zur Rechtfertigung (Rationalisierung) unseres diese Kategorie betreffenden Verhaltens. (...) Ein Stereotyp ist aber nicht identisch mit einer Kategorie; es ist mehr eine feste Vorstellung, die eine Kategorie begleitet. (Allport 1954:34)¹⁰

⁹ Zur genauen Erläuterung des Stereotyps bei Lippmann siehe Wenzel (1978:19-21), die zusammenfassend feststellt, daß Lippmann unter den Stereotypen die Konzepte versteht, mit denen der Mensch die Welt wahrnimmt und interpretiert. „Sie erfassen das in den verschiedenen Lebensbereichen für den Menschen relevante Wissen, seine Einstellungen, Überzeugungen, Meinungen. Sie erfüllen eine denkökonomische Funktion, eine Verteidigungsfunktion und eine Orientierungsfunktion“. (Wenzel, 1978:21).

¹⁰ Ausführliche Darstellung der Situation in den USA sowie des Konzepts von Allport ist bei Redder (1995:313-314) zu finden.

Nach Lippmanns und Allports Arbeiten rückt die Stereotypenforschung ins Zentrum der wissenschaftlichen Fachdiskussion. Es erscheinen zahlreiche Aufsätze und Beiträge zu diesem Thema; das Stereotyp wird beispielsweise zum Gegenstand linguistischer Untersuchungen¹¹.

Es tritt auch ins Blickfeld der psychologischen Forschung (vgl. Quasthoff 1973:100-148), im Zusammenhang damit wird schließlich von solchen Termini wie: Vorurteil und Fremdbild gesprochen¹².

An dieser Stelle möchte ich anmerken, daß diese einzelnen Entwicklungen im Bereich der Stereotypen- und Vorurteilsforschung in dem vorliegenden Beitrag nicht im einzelnen diskutiert werden können. Es scheint für mich viel wichtiger zu sein, sich ausführlicher mit dem Problem stereotyper Wahrnehmung in der Landeskundendidaktik zu befassen und zu erforschen, wie die Stereotypisierung beim Lernen und Lehren einer Fremdsprache genutzt werden kann.

In der Diskussion um die Rolle von Stereotypen bei der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten im FU taucht bereits vor einigen Jahren in der einschlägigen Literatur zu diesem Thema die Forderung nach dem Abbau von Vorurteilen und Stereotypen. Von diesem Abbau erhofft man sich ein Anwachsen des Verständnisses für die fremde Kultur und damit die Basis für Völkerverständigung.¹³

¹¹ Vgl. dazu Gebhardt (1979:149-156), Wenzel (1978:27-28) sowie Quasthoff (1973), die das Stereotyp folgendermaßen definiert: „Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf sozialen Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional – wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht“ (Quasthoff 1973:28).

¹² Im Zusammenhang mit einem beschränkten Umfang dieses Artikels ist hier kein Überblick über die Entwicklung und den derzeitigen Stand der Stereotypen- und Vorurteilsforschung zu erwarten. Ich verweise jedoch auf die Definition des Vorurteils von Allport (1954:7) und eingehende Analyse über die Entwicklungen innerhalb der Vorurteilsforschung bei Gebhardt (1979:122-145) und Quasthoff (1973:24-29). Interessant ist auch ein Blick auf die Arbeit von Prokop (1995), die eine empirisch begründete Beschreibung der Begriffe „Stereotyp“ und „Fremdbild“ vornimmt und folgende Merkmale von Stereotyp und Fremdbild anführt: Stereotyp: „wird von außen vermittelt, ohne individuelle Erfahrung; dafür spielt die Sammelerfahrung der Nation eine große Rolle; ist vielen oder fast allen Mitgliedern einer Gruppe gemeinsam; enthält eine historische Dimension; ist sehr stabil; (...) bezieht sich kaum auf Einzelpersonen, meist auf große soziale Gruppen (...), stellt eine Verallgemeinerung dar.“ Fremdbild: „wird im Laufe der individuellen Erfahrung gewonnen; ist selten größeren sozialen Gruppen gemeinsam; enthält keine historische Dimension; ist relativ labil (...); bezieht sich auf Einzelpersonen oder Personengruppen, und die Mitglieder dieser Gruppen bleiben nicht anonym; stellt eine Spezifizierung dar (Prokop 1995:192-193).

¹³ Vgl. dazu Althaus und Mog (1992:27): „Die traditionelle Stereotypenforschung ging vom mangelnden Realitätsbezug von Vorurteilen aus und diskutierte die Unangemessenheit von Stereotypen (Pauschalisierung, hohe Verallgemeinerung) im Hinblick auf ein vorausgesetztes Wahrheitspostulat. Der pädagogische Optimismus der Völkerverständigungskonzepte beruhte somit auf der Überzeugung, daß durch Aufklärung, Wissensvermittlung und konkrete

Erst in jüngster Zeit, einer Zeit der Öffnung oder gar Beseitigung der Grenzen in Europa sowie des verstärkten Austausches mit Gesellschaften und Menschen anderer Sprache und Kultur weicht dieser kaum realisierbare, traditionelle Versuch einer absoluten Beseitigung von Stereotypen dem Konzept ihrer ständigen Revision.

Im Lichte dieser veränderten Prämissen wird das Stereotyp als Wahrnehmungskategorie, als „denkökonomische Vereinfachung und Schematisierung“ (vgl. Althaus und Mog 1992:29) und somit als existentielle Grundlage für die Orientierung in der Umwelt aufgefaßt. In diesem Sinne werden Stereotype und Vorurteile nicht mehr „a priori für disfunktionale und damit negative“ (Raddatz 1989:183), sondern für eine wertneutrale Kategorie gehalten, die als ein Ausgangspunkt für weitere Erklärungen über die Zielkultur betrachtet werden soll.

Über Stereotypen und Vorurteile läßt sich komplexe Wirklichkeit vermitteln, die sowohl interkulturelle als auch intrakulturelle Erfahrungsstrukturen und Erfahrungsmodi nicht ausschließt oder lediglich theoretisch problematisiert (nach dem Muster: es gibt zwar Vorurteile, aber sie zeugen von Unreife, deshalb müssen sie abgebaut werden), sondern an zentraler Stelle zum Inhalt hat. (Steinmann 1992:218)

Auf der Grundlage der bisherigen Diskussion um den Stellenwert von Stereotypen in einem dem Fremdverstehen verpflichteten Landeskundeunterricht kann also das landeskundliche Lernziel nicht mehr schlicht „Abbau von Stereotypen durch landeskundliche Aufklärung“ (Schinschke 1995:35) lauten, sondern Sensibilisierung für stereotype Wahrnehmung überhaupt und letztlich ein bewußter Umgang damit.

Auf der Basis des Wissens um das Wirken stereotyper Wahrnehmung soll die Fähigkeit vermittelt werden, in interkulturellen Kommunikationssituationen über wechselseitige stereotype Einschätzungen und Urteile reden und Mißverständnisse somit kommunikativ bewältigen zu können. Außerdem muß das Vorhandensein von Stereotypen als Teil „unserer *conditio humana*“ (Husemann 1993:392) akzeptiert und in jeder Art vom Unterricht – besonders aber im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden.

Dabei muß betont werden, daß Stereotyp und Vorurteil „eine gefährliche, unheilige Allianz eingehen können, wenn Ungewissheit, Unsicherheit oder Angst zu einer Regression von Stereotypen zu Fremdbildern führen“ (Husemann 1993, 395). Solcher Regression sollte man im neu orientierten Landeskundeunterricht entgegenwirken durch die Förderung von interkultureller Kompetenz und Einübung von Empathie.

Begegnung Fehlurteile abgebaut und mit der Wirklichkeit weitgehend in Übereinstimmung gebracht werden können.“

Interkulturelle Kompetenz und Empathie als übergeordnete Lernziele

Massive Migration, die Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft mit der Schaffung eines europäischen Binnenmarktes ab 1993, die damit verbundenen Mobilitätsprogramme im Bildungsbereich sowie politische Neuregelungen in den ehemaligen Ostblockstaaten haben die kommunikativen Rahmenbedingungen in Europa grundlegend verändert. Der Erwerb fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit findet in einem multikulturellen Kontext statt, man ist mehr und mehr von Menschen umgeben, die Vertreter eines anderen Kulturraums sind.

Das Eindringen des Fremden in die gewohnte Alltäglichkeit, die Notwendigkeit, sich auf einen inhomogenen und stark erweiterten Lebensraum einzustellen, stellt neue Anforderungen an die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit der Menschen. Diese veränderten Anforderungen tangieren den Status der Fremdsprachen und nötigen zu einer Neuorientierung der Lernziele und Schwerpunkte, einer Weiterentwicklung der Methoden sowie einer Erweiterung der Inhalte eines interkulturell ausgerichteten und am Fremdverstehen orientierten Fremdsprachenunterrichts. Bei der Betrachtung dieser neuen Inhalte und Lernziele kommt den Begriffen „interkulturelle Kompetenz“ und „Empathie“ besondere Aufmerksamkeit zu.

Da ich den Terminus der interkulturellen Kompetenz in einem anderen Aufsatz thematisiert habe (vgl. Adamczak 1999), möchte ich nun mein Augenmerk auf die Bezeichnung: Empathie lenken, die als grundlegendes Merkmal für interkulturelle Kompetenz in den Betrachtungshorizont der Fremdsprachendidaktik gebracht wird.

Bevor ich aber diese fremdsprachliche Betrachtungsweise zu untersuchen versuche, möchte ich mich kurzfristig anderen Fachwissenschaften zuwenden, die das Konzept 'Emphatie' nicht eindeutig definieren und zur Differenzierung des Sympathiebegriffs anwenden.

Es sollte betont werden, daß die Fähigkeiten, eine andere Person zu „verstehen“ oder sich in sie „einzufühlen“, unabhängig seien von den spontanen positiven oder negativen Gefühlen gegenüber dieser Person. (Ropers 1990:115)

Nach Ropers lassen sich also die verschiedenen Verwendungsweisen im wesentlichen entweder einem kognitiven oder einem affektiven Ansatz zuordnen. Der Autor identifiziert dabei den kognitiven Ansatz der Empathie mit dem Konzept der Perspektivübernahme. In diesem Sinne bezeichnet Empathie (ebenso wie Perspektivübernahme) das kognitive Erfassen und kognitive Nachvollziehen von emotionalen Zuständen, von Motiven, Zielen, Haltungen, Wertungen etc. einer anderen Person von deren Standpunkt aus. Die Distanz wird dabei

allerdings nicht aufgegeben, das fremde Gefühl wird nicht tatsächlich erlebt. Empathie heißt hier Verstehen, sie wird aber auch als die emotionale Reaktion auf das Empfinden und Erleben einer anderen Person begriffen. Unklar bleibt dabei, ob die Reaktion auf das wahrgenommene, fremde Erleben gemeint ist oder Empathie das Einfühlen in fremde Empfindungen im Sinne ihres Mit- bzw. Nachfühlens bezeichnet. Letztere Auffassung setzt die kognitive Perspektivübernahme voraus, betrachtet aber nur den affektiven Aspekt der Reaktion.

Entscheidend dürfte wohl sein, ob bzw. inwieweit ein Akteur dabei seine eigenen Gefühle auf den Partner projiziert oder ob bzw. inwieweit er in der Lage ist, von ihnen zu abstrahieren und sich auf diejenigen des Partners einzulassen. (Ropers 1990:118)

Inwieweit eine Trennung zwischen den projizierten eigenen und den fremden Sichtweisen, Gefühlen, Zuständen etc. überhaupt möglich ist, ist ebenso ungeklärt wie das Verhältnis zwischen den kognitiven und affektiven Voraussetzungen der Empathie.¹⁴

Was folgt nun aus diesen theoretischen Überlegungen für die fremdsprachendidaktische Arbeit? Wie stellen sich Didaktikerinnen und Didaktiker den Einsatz von Empathiekonzept im interkulturellen FU vor?

Bevor ich mich diesen Fragen zuwende, möchte ich als Einführung die Definition eines der Autoren der Stuttgarter Thesen anführen:

Empathie wird hier verstanden mit Otto Klineberg als die "Fähigkeit sich selbst an die Stelle eines anderen zu versetzen, eine Situation zu sehen, wie der andere sie sehen würde (...) Damit ist nicht immer oder notwendig die Annahme des Standpunktes der anderen verbunden. Immerhin aber geht sie mit Verständnis des Standpunktes und der durch diesen implizierten Motive und Wertungen einher." (Zapp 1983:4)¹⁵

Ein Hinweis auf weitere Beschäftigung mit empathischen Fähigkeiten, der speziell für fremdsprachliche Kontexte von Interesse ist, findet sich bei Baumgratz-Gangl:

Die Fähigkeit, sich in die Lage des anderen hineinzusetzen (...) hängt m.E. davon ab, inwieweit man selbst gelernt hat, seine eigene Ungeschicklichkeit zu ertragen und trotzdem Selbstbewußtsein zu bewahren. (Baumgratz-Gangl 1990:115)

Empathie/Perspektivübernahme scheint als Konzept einen möglichen Ausgangspunkt für die Verbindung von kommunikativer Kompetenz, landeskundlichem Wissen, affektiven Einstellungen und Voraussetzungen sowie tatsächlichen

¹⁴ Siehe dazu Ropers (1990:118): „So nehmen die einen an, daß die empathische Reaktion auf das Empfinden und Erleben eines anderen im Prinzip den gleichen Mechanismen unterworfen ist wie die kognitive Rollen- und Perspektivübernahme. Andere unterstellen dagegen für die affektiven Empathieanteile einen spezifischen Entwicklungsprozeß. Dieser kann zum Beispiel in einer lernpsychologisch zu erklärenden Übertragung eigener emotionaler Erfahrungen in der Vergangenheit auf die Gefühle von Interaktionspartnern in der Gegenwart bestehen. Weitere hypothetische Einflußfaktoren hängen mit emotionalen Dispositionen zum Hilfehandeln, wie Mitleid, Schuldgefühle oder Altruismus, zusammen.“

¹⁵ Zapp zitiert hier in großen Teilen aus einem Vortrag von M. Bock.

chen Verhaltensweisen im Hinblick auf mehr Völkerverständigung zu bilden. Diese Aspekte sind erst seit einigen Jahren in der Lernzielformulierung vorhanden. Erst in der letzten Zeit ist man sich dessen bewußt, daß Kenntnisse über die fremde Kultur eine wichtige Grundlage für die Entwicklung empathischer Fähigkeiten sind. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Wissensaufnahme auf der Basis von eigenkulturellen und eigensprachlichen Verstehensvoraussetzungen geschieht und von affektiven Einstellungen und Haltungen bestimmt ist.

Auf allen Stufen des landeskundlichen Curriculums dürften Einstellungen und affektive Orientierungen kaum weniger bedeutsam sein als Einsichten und Wissen.
(Buttjes 1995:118)

Abschließend muß noch einmal hervorgehoben werden, daß der Begriff „Empathie“ / „Persektivübernahme“ eine Verständigung anstrebt, die nicht die Befürwortung der anderen Position, sondern ihr Kennen und nachvollziehen voraussetzt. Wie dies in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann, wird nun ausführlich präsentiert.

Methodische Prinzipien zur Umgestaltung eines am Fremdverstehen orientierten Landeskundeunterrichts

Wie schon früher angedeutet, sollen in dem letzten Abschnitt dieses Beitrags methodische Prinzipien interkulturellen Landeskundelernens, die aus den in den vorangegangenen Teilen des Artikels dargelegten theoretischen Überlegungen resultieren, näher behandelt werden. Diese Prinzipien werden zwar in der gegenwärtigen Landeskundedidaktik immer häufiger diskutiert, sie scheinen aber eigentlich noch in vielen Aufsätzen zu diesem Thema, beziehungslos nebeneinander zu stehen.

Aus diesem Grunde habe ich mich entschieden, alle bis jetzt getrennt diskutierten Postulate des neu orientierten Fremdsprachenunterrichts miteinander zu verknüpfen und in einen neuen Zusammenhang zu bringen. Dabei möchte ich mich auf Schinschke (1995) berufen, die als erste den Versuch unternommen hat, ein theoretisches Fundament für eine Reihe von didaktischen Prinzipien zur Umgestaltung von interkulturellem Landeskundeunterricht zusammenzustellen.

Beginnen möchte ich mit dem Prinzip der Interpretation, weil jeder landeskundliche Text der Deutung bedarf. Der Zugriff auf die fremde Realität ist nämlich immer von der auslegenden Arbeit des Interpretierenden, und das heißt des Lernenden und auch derjenigen, die die im Landeskundeunterricht verwendeten Dokumente verfassen bzw. über ihre Verwendung entscheiden, geprägt. Die Interpretation kann in diesem Zusammenhang zum einen als erkenntnistheoretische Methode der Annäherung an eine fremde Kultur in lan-

deskundlicher Unterrichtspraxis, zum anderen als Technik, die den Lernenden erst zu vermitteln ist, aufgefaßt werden.

Das Prinzip der Interpretation meint in seinem didaktischen Aspekt, daß Lernende landeskundliche Dokumente nicht als Darstellung faktischer (fremdkultureller) Wirklichkeit begreifen, sondern sich ihrer auslegenden Arbeit bewußt werden. Dazu müssen sie die Fähigkeit entwickeln, Dokumente im Hinblick auf ihre textsortenspezifische Form der Darstellung, ihren Entstehungskontext, ihren Adressatenkreis etc. einzuordnen, d.h. zu kontextualisieren. (Schinschke 1995:49)

In diesem Sinne wird in den Stuttgarter Thesen „eine landeskundlichen Kriterien entsprechende Interpretation fremdsprachlicher Texte und Medien“ angestrebt, die „adäquates Verstehen fremdsprachlicher Bedeutungen auf den Hintergrund eigener, bewußt gemachter gesellschaftlicher Erfahrungen und Deutungsmuster“ (Robert Bosch Stiftung / Deutsch Französischen Institut 1982:30) ermöglicht.

Ein weiteres heutzutage viel diskutiertes Prinzip, das mit dem Postulat der Interpretation in Zusammenhang steht, wird als Prinzip der Multiperspektivität bezeichnet. Damit sind zwei Dinge gemeint: Zum einen soll die fremde Kultur nicht als ein fester Block, sondern in ihrer intrakulturellen Heterogenität vermittelt werden. Zum anderen - und das betrifft direkter das methodische Vorgehen - wird als Weg der Annäherung an die fremde Realität die „Addition verschiedener perspektivischer Darstellungen dieser Realität vorgeschlagen“ (Schinschke 1995, 49).¹⁶

Der Weg der „multipersektivischen“ Darstellung der fremden Wirklichkeit konkretisiert sich im Landeskundeunterricht in der Vermengung von Textsorten. Diese kann als weiteres Prinzip bezeichnet werden; es manifestiert sich im allgemeinen in der Verwendung von Textdossiers: Damit ist die Zusammenstellung von verschiedenen Texten zu einem landeskundlichen Thema gemeint. Im Sinne der Multiperspektivität vereinigt das Textdossier individuelle und allgemein gesellschaftliche Aussagen, welche es mit „personalisierenden“ bzw. „generalisierenden“ Dokumenten präsentiert.¹⁷

¹⁶ Das Prinzip der Multiperspektivität wurde als „die Forderung nach Mehrperspektivität“ auch von Heyd formuliert, die in ihrem Aufsatz zur Rolle von Landeskunde (Heyd 1991, 47-57) neuere kommunikative Lehrwerke bespricht (z.B. *Sichtwechsel*), die mit dem Mittel der Kontrastierung arbeiten und landeskundliche Stoffe nach folgenden Kategorien auswählen: wie Leute wohnen, wie sie arbeiten, wie sie sich bilden, wie sie sich erholen, wie sie miteinander in Kontakt treten und schließlich wie sie am öffentlichen Leben teilnehmen, um nur einige von ihnen zu nennen. Mit Hilfe von diesen Kategorien werden die deutschen Verhältnisse oft vielfältig und differenziert dargestellt, um einen interkulturellen Vergleich zu ermöglichen.

¹⁷ Die Begriffe der Personalisierung und der Generalisierung wurden von Buttjes (1995) genauer erörtert, der folgende Differenzierung zwischen den beiden Termini anführt: „Personalisierende Texte, die sowohl personenbezogener als auch literarischer Kommunikation entstammen können, machen individuelle Erfahrungen sinnlich nachvollziehbar und ordnen sie ansatzweise in

Den personalisierenden Texten kommt die Aufgabe zu, landeskundliche Themen sinnlich erfahrbar zu machen, indem sie Personen vorstellen, deren Handeln nachvollzogen werden kann. Generalisierende Texte wiederum erklären, situieren und relativieren individuelle Aussagen.

Bei der Auswahl von den früher definierten Textsorten ist darauf zu achten, daß die Landeskunde nicht zur Institutionskunde verkümmert, die die Menschen der jeweiligen Kultur vergißt. Nicht das Schulsystem ist in diesem Zusammenhang in einem Lehrbuch ausschweifend darzustellen, sondern beispielsweise die Stellung oder Entwicklung eines Schülers bzw. Lehrers in diesem System. Es müssen dabei Menschen mit individuellen Zügen vorgestellt werden, und man muß erfahren, wie sie arbeiten, zusammenleben, wohnen, sich ernähren, ihre Freizeit verbringen, was sie denken und fühlen, wie sie sich selbst und die anderen sehen. Es geht also um konkrete Existenzen, Biographien, Schicksale.

Im Zusammenhang mit dem oben Gesagten müssen bestimmte Einschränkungen hinsichtlich der Textauswahl und der Textbearbeitung im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht vorgenommen werden. So sucht man beispielsweise nach solchen personalisierenden literarischen Texten, die „die innergesellschaftliche Erfahrung möglichst explizit darstellen und nicht nur implizit voraussetzen“ (Buttjes 1995:148). In der Textarbeit geht es so dann um das Hervorheben des landeskundlichen Aussagegewerts zu dem behandelten Thema, was bedeutet, daß die „Symbol- und Abbildfunktion der Texte stärker in den Vordergrund tritt, während die expressive und die formal – ästhetische Dimension der Texte nur so weit erarbeitet wird, wie sie zum Textverständnis nötig ist“ (Brusch/Köhring 1981:84).¹⁸

Als weiteres wichtiges methodisches Prinzip wird auch der Vergleich in der fremdsprachlichen Theoriebildung stark in den Vordergrund gerückt. Mit dem Vergleichen wird solch eine Methode der Erkenntnisgewinnung gemeint, die wichtige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der fremden und der eigenen Kultur in einem Prozeß identifiziert, in dem das Erfassen der fremden Kultur die Vorstellungen von der eigenen Kultur beeinflusst. Nach Kaikkonen (1995) wird dieser Prozeß in vier Phasen gegliedert. Die erste Phase fängt damit an, daß die Lernenden für neue Erscheinungen sensibilisiert werden. Danach wer-

kollektive Erfahrung ein. Dazu gehören insbesondere Interviews, autobiographische Texte und solche literarische Texte, die sich auf konkrete historische Bedingungen beziehen. Unter den generalisierenden Texten haben sich Presstexte (...) bewährt, weil sie Ereignisse und Vorgänge ins öffentliche Alltagsbewußtsein heben und damit zu gesellschaftlichen Themen machen“ (Buttjes 1995:148).

¹⁸ Die Rolle von literarischen Texten bei der Vermittlung von kulturkundlichen Inhalten im FU wurde in einem anderen Artikel der Verfasserin (siehe Adamczak 2000) eingehend erörtert. Das hier Gesagte sollte aus diesem Grunde nur als eine kurze Einführung in dieses Thema betrachtet werden.

den sie angeleitet, das Fremde wahrzunehmen und so gewonnene Erfahrungen mit den Entsprechungen in der Eigenkultur und Muttersprache zu vergleichen. Dann werden die Lernenden mit den Verhaltensstandards der fremden Kultur konfrontiert. Auf dieser Basis ist es dann auch möglich, eine Bedeutungs-entwicklung anzubahnen, die letztendlich zu gelingender Kommunikation und fruchtbaren Begegnungen mit den Vertretern der fremden Kultur führen soll.

Die Landeskunde realisiert das Prinzip des Vergleichs konkret im Aufsuchen weltläufig bekannter, kulturübergreifender Begriffe wie z.B. Arbeit, Familie, Auto, Essen, Trinken, Liebe usw., die diverse kulturspezifische Bedeutung besitzen. Diese „überkulturellen“ Oberbegriffe nutzt sie dann als „*tertium comparationis*“, um Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Kulturen herausarbeiten und in Beziehung setzen zu können.

Nur auf diese Weise vorgenommener Vergleich der eigenen Lebensmuster mit denen der Fremdkultur kann das „Bewußtsein von der Relativität von Verhaltensnormen entwickeln helfen; er stellt damit eine wichtige Voraussetzung für eine wirksame Erziehung der Schüler zur Toleranz dar und vermindert die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten des nicht selten zu beobachtenden Beurteilens im Stile von: 'Das ist besser, das ist schlechter'“ (Ehnert/Wazel 1996:275).

Ein letztes methodisches Prinzip manifestiert sich in der Formulierung des landeskundlichen Globalziels in Form einer Kompetenz anstelle in Form eines Wissensbestandes: das Prinzip des exemplarischen Lernens. Es ist Resultat der Einsicht, daß Landeskundeunterricht immer nur Ausschnitte der fremden Kultur zugänglich machen kann und an ihnen prinzipielle Erkenntnisse und Haltungen zu entwickeln hat. Für die Bestimmung der Inhalte, die für das Verstehen einer Kultur wesentlich sind, sind keine klaren Vorgaben auszumachen.¹⁹

Das entscheidende Auswahlkriterium dabei ist nämlich die gegenwärtige und künftige sprachliche und inhaltliche Relevanz des Themas für die Adressaten. Der zu vermittelnde Ausschnitt von Wirklichkeit – das Was – wird also je nach der Situation der Lehrenden und Lernenden verschieden sein. Einen festen Kanon von Inhalten wird es in diesem Zusammenhang niemals geben, wenn gleich sich bei einem Vergleich jüngster Lehrwerke eine Themenliste ergibt, die man als einigermaßen zuverlässig betrachten kann. Es sind in aller Regel gegenwartsbezogene Themen sowie offene und häufig kontroverse Fragestellungen, die mit wesentlichen Erscheinungen im Land der Zielsprache, aber auch im Heimatland (zum Beispiel „Weltprobleme“ wie Friedenssicherung, Umweltschutz, Arbeitslosigkeit usw.) verbunden sind. Nicht Reichtum an Sachinformation ist bei der Betrachtung solcher brennenden Themen und Fragen erwünscht, sondern vor allem Herausforderung zur Deutung, zur Kritik, Selbstkritik und Neubestimmung. Dabei sollte gerade nicht nur Meinung gegen Meinung gestellt,

¹⁹ Vgl. dazu die Liste von Inhalten und Themen bei Broocks 1973:89-94.

sondern nach Lösungsansätzen und Lösungsmöglichkeiten im Individuellen und im Gesellschaftlichen gesucht werden.

Gerade in diesem Zusammenhang bietet sich das exemplarische Lernen an, bei dem mehrere Lerner zusammenwirken und recherchieren. Nahezu alles, was das menschliche Dasein betrifft und einen „gewissen Mut zum Mißverständnis bei der Auswertung voraussetzt“ (Ehnert/Wazel 1996:281), kann Gegenstand eines solchen Lernens sein.

Der Fremdsprachenlernende kann sich bei diesem „exemplarischen“ Unterricht an verschiedenen Textsorten orientieren, um über das andere Land, seine Kultur, seine Menschen kompetent mitsprechen zu können. Er kann sich dabei nicht nur spezieller Sachtexte, sondern vor allem authentischer Texte bedienen. Besonders wertvolle Beiträge liefert uns in dieser Hinsicht die Literatur, deren enorme Rolle im interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht sowie deren Verknüpfung mit Landeskunde in dem neuesten Buch von Karolak „*Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obco-kulturowych*“ eingehend erörtert wurde.

LITERATUR

- Adamczak, S. (1999): „Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur“. In: *Glottodidactica* XXVI (1998), 17-33.
- Adamczak, S. (2000): „Literatur als Kultursensibilisierung? Zur Arbeit mit literarischen Texten im interkulturellen Fremdsprachenunterricht“. In: *Glottodidactica* XXVII (1999), 5-26.
- Allport, G. W. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company.
- Althaus, H.J.; Mog, P. (1992): „Deutsch-amerikanische Beziehungen und Wahrnehmungsmuster“. In: P. Mog. (Hrsg.): *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin/München: Langenscheidt, 17-42.
- Ammer, R. (1988): *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: Iudicium.
- Baumgratz-Gangl, G. (1990): *Persönlichkeitentwicklung und Fremdsprachenerwerb. Transnationale und transkulturelle Kommunikationsfähigkeit im Französischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Boelcke, J.; Thiele, P. (1993): „Vergleichende Landeskunde in der Fachsprache Deutsch“. In: *Jahrbuch DaF* 15, 269-278.
- Bredella, L. (1991): *Mediating a Foreign Culture. The USA and Germany. Studies in Intercultural Understanding*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L.; Haack, D. (1988): *Perceptions and Misperceptions: The USA and Germany. Studies in Intercultural Understanding*. Tübingen: Narr.
- Broocks, N. (1973): „Sprache und Kultur“. In: N. Broocks. *Sprache und Spracherwerb. Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 82-95.
- Brusch, W.; Köhring, K. H. (1981): „Landeskunde als Vermittlungs- und Rezeptionsproblem. Zur Auswahl und Erschließung landeskundlicher Texte“. In: D. Buttjes (Hrsg.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh, 80-90.

- Buttjes, D. (1995): „Landeskundedidaktik und landeskundliches Curriculum“. In: K.-R. Bausch / H. Christ; H.-J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen und Basel: Francke, 142-149.
- Buttjes, D.; Byram, M. (Hrsg.) (1990): *Mediating Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deutschmann, A. (1982): „Grundlegende Aspekte der Landeskundeplanung. Beispiel: Deutsch als Fremdsprache“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29, 123-132.
- Ehnert, R.; Wazel, G. (1996): „Landeskunde“. In: G. Henrici / C. Riemer (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band II, Hohengehren: Schneider-Verlag, 273-281.
- Erdmenger, M.; Istel, H.-W. (1973): *Didaktik der Landeskunde*. München: Hueber.
- Firges, J.; Melenk, H. (1982): „Landeskunde als Alltagswissen“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29, 115-132.
- Gebhardt, H. (1979): Die Nachweisbarkeit von Vorurteilen in der Sprache. Untersuchungen zur Stereotypie am Beispiel spanischer Sprachlehrbücher. In: H. Gebhardt / G. Rössler. *Frieden und Vorurteil. Zwei linguistische Beiträge zu sozialwissenschaftlichen Schlüsselbegriffen*. Frankfurt/Main: Haag und Herchen Verlag.
- Herrde, D.; Marnette, H. (etc.): (1989): *Landeskunde. Überlegungen zur Theorie und Methode*. Potsdam: PH „Karl Liebknecht“.
- Heyd, G. (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Husemann, H. (1993): „Doktor Seltsam: oder wie ich lernte, das Stereotyp zu lieben.“ In: J.-P. Timm; H. J. Vollmer (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*: Essen, 7.-9. Oktober 1991. Bochum: Brockmeyer, 385-399.
- Kaikkonen, P. (1995): „Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden“. In: L. Bre-della (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen, 4.-6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer, 51-66.
- Karolak, Cz. (1999): *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kramer, J. (1976): „Cultural studies versus Landes-/Kulturkunde“. In: *Bestandaufnahme Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 139-148.
- Krampikowski, F. (1991): *Das Deutschlandbild im Deutschunterricht am amerikanischen College. Ein Beitrag zur Landeskunde und ihrer Vermittlung im Unterricht im Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Lippmann, W. (1922): *Public opinion*. The Macmillian Company.
- Melde, W. (1980): *Landeskunde und Spracherwerb. Kritische Analyse der Unterrichtsmaterialien für Französisch Sekundarstufe II*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Melde, W. (1987): *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Pfeiffer, W. (1980): „Zur Methodologie der Korrelation und Integration von Sprache, Sprachunterricht und Kulturkunde“. In: *Glottodidactica XIII*, 21-35.
- Picht, R. (1995): „Kultur- und Landeswissenschaften“. In: K.-R. Bausch / H. Christ / H.-J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen und Basel: Francke, 66-73.

- Prokop, I. (1995): „Stereotype, Fremdbilder und Vorurteile“. In: M. Czyżewski / E. Gülich / H. Hausendorf, M. Kastner (Hrsg.): *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Sprachwandel in Ostmitteleuropa*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 180-202.
- Quasthoff, U. (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation - Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sprachwissenschaft und Psychologie*. Frankfurt/Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Raddatz, V. (1989): *Fremdsprachige Landeskunde im Unterricht und Forschung. Eine Bilanz seit 1945*. Augsburg: I-&-I-Schriften. Band 47. Augsburg.
- Redder, A. (1995): „Stereotyp eine sprachwissenschaftliche Kritik“. In: *Jahrbuch DaF 21*, 311-329.
- Robert Bosch Stiftung / Deutsch Französisches Institut (Hrsg.): (1982): *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen: Bleicher.
- Ropers, N. (1990): „Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständnis“. In: R. Steinweg; C. Wellmann (Hrsg.): *Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 114-150.
- Schinschke, A. (1995): *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß: Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Steinmann, S. (1992): „Vorurteile? Ja, bitte! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht“. In: *Fremdsprachenunterricht 36/3*, 172-218.
- Thiemme, Ch. (1995): „Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskundendiskussion“. In: *Deutsch als Fremdsprache 3*, 131-137.
- Weinmann, G.; Hosch, W. (1991): „Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht“. In: *Zielsprache Deutsch 3*, 134-142.
- Wenzel, A. (1978): *Stereotype in gesprochener Sprache. Form, Vorkommen und Funktion in Dialogen*. München: Max Hueber Verlag.
- Zawadzka, E. (2000): „Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości“. In: B.Z. Kielar, T. P. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz (red.): *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka-translatoryka-glottodydaktyka*. Warszawa: Graf-Punkt, 451-465.
- Zapp, F. J. (1983): „Landeskunde als Herausforderung des Lehrers“. In: A. Raasch, W. Hüllen / F.J. Zapp (Hrsg.): *Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Diesterweg, 1-6.

