

Altmayer, Claus

**'Diskursive Landeskunde' in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:
Bestandsaufnahme, Herausforderungen und offene Fragen**

Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. 2023, vol. 37, iss. 2, pp. 19-33

ISSN 1803-7380 (print); ISSN 2336-4408 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-2>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.79540>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20240216

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

‚Diskursive Landeskunde‘ in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Bestandsaufnahme, Herausforderungen und offene Fragen

‚Diskursive Landeskunde‘ in German as a Foreign and Second Language: State of the art, Challenges, and Open Questions

Claus Altmayer

Abstract

The paper presents the state of the art within the discussion about the ‘discursive approach’ of cultural learning in the field of German as a second and foreign language. It is argued, that the ‘discursive’ approach is accepted by many as an interesting and promising paradigm shift that has created a new base of thinking about cultural learning and its relevance for learners of German, but that on the other hand some crucial questions and challenges still have to be answered: What do we mean by ‘discursive’? What about teaching simple knowledge of ‘facts’? What level of language proficiency do learners need to be ready for ‘discursive’ learning? Some of these questions are discussed in the paper and it will be shown, that we urgently need more efforts to implement the new approach in teaching and learning of German as a second or foreign language.

Keywords

Landeskunde; discourse; meaning; culture; cultural learning; German as a second language; German as a foreign language; intercultural

1 Problemaufriss

Dass das Lehren und Lernen einer Fremd- oder Zweitsprache nicht nur mit Sprache im engeren Sinn zu tun hat, sondern immer auch inhaltliche oder ,kulturelle' Aspekte umfasst, gilt in den Fremdsprachendidaktiken immer schon als selbstverständlich (vgl. z.B. Zabel 2021: 340) und wird bis heute im Deutschunterricht meist als ,Landeskunde' thematisiert. Dabei hat sich der Fachdiskurs zur ,Landeskunde' lange Zeit an herkömmlichen Konzepten der reinen Wissensvermittlung oder des ,interkulturellen Lernens' orientiert, ohne diese in angemessener Weise auf ihre theoretische und praktische Tragfähigkeit hin zu überprüfen. Erst in den letzten Jahren ist in diesen Fachdiskurs zur Rolle der ,Landeskunde' in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dadurch eine gewisse Dynamik gekommen, dass die herkömmlichen Konzepte in Frage gestellt und statt dessen ein neues, an aktuellen kulturwissenschaftlichen und kulturtheoretischen Ansätzen orientiertes Verständnis von ,Landeskunde' bzw. ,kulturbezogenem Lernen' in die Debatte eingeführt worden ist, für das sich insbesondere seit der Veröffentlichung des Materialienbandes *Mitreden* im Jahr 2016 die Bezeichnung ,diskursive Landeskunde' eingebürgert hat.

Seit den ersten Überlegungen zu einer solchen zunächst noch meist als ,kulturwissenschaftlich' bezeichneten Landeskunde (vgl. Altmayer 2004) sind mittlerweile auch schon wieder fast 20 Jahre vergangen, so dass, gerade mit Blick auf die einschlägigen Diskussionen im Rahmen der entsprechenden Sektion „Landeskunde im Diskurs – diskursive Landeskunde“ bei der IDT in Wien 2022, sicherlich hinreichend Anlass besteht, eine Art vorläufige Bilanz zu ziehen und zu fragen, wo wir stehen, welche theoretischen und praktischen Herausforderungen noch zu bewältigen und welche Weiterentwicklungen erforderlich sind, um den Ansatz einer ,diskursiven Landeskunde' für das Deutschlehren und -lernen überall auf der Welt fruchtbarer zu machen, als dies bisher der Fall ist. Was ist überhaupt ,diskursive Landeskunde' und wozu brauchen wir sie? Welche Unklarheiten, welche kritischen Aspekte, welche Perspektiven und welche offenen Fragen lassen sich identifizieren? Darum soll es im vorliegenden Beitrag gehen, der zumindest in Ansätzen versuchen soll, diese und ähnliche Fragen zu beantworten, und der eine Diskussion zur produktiven Weiterentwicklung anregen möchte.

2 Was heißt ,diskursive Landeskunde'?

Die Diskussion über die ,Landeskunde' war im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache lange von dem Neben- und Gegeneinander der sogenannten ,drei Ansätze' geprägt (vgl. dazu Pauldrach 1992; Schweiger: 2021: 360–364): ,Kognitiv-faktische Landeskunde', die vor allem Faktenwissen über ,Land und Leute' vermittelt, ,kommunikative Landeskunde', der es um die Bereitstellung von Hintergrundwissen zu verschiedenen kommunikativen Alltagssituationen geht, und ,interkulturelle Landeskunde', die sich am Ziel der „Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ orientiert (ABCD-Thesen 1990: 60). Insbesondere die interkulturelle Landes-

kunde, die seit den 1990er Jahren die Fachdiskussion stark dominiert hat, wird heute häufig kritisch gesehen, weil sie ,Kultur' einseitig und vereinfachend mit Nationalkultur gleichsetzt und dabei die reale Heterogenität und Widersprüchlichkeit spätmoderner Gesellschaften und kultureller Orientierungen des 21. Jahrhunderts übersieht (vgl. u.a. Schweiger 2021: 364; Altmayer 2023: 29–34. Die von Globalisierung, weltweiter Migration und digitalen Kommunikationsmedien geprägte Welt von heute lässt sich nicht mehr so einfach auf den Begriff in sich abgeschlossener und homogener Nationalkulturen bringen, wie man das im Rahmen des Diskurses über Interkulturalität und der darin üblichen Denkmuster von ,deutscher', ,chinesischer' oder ,brasilianischer' oder allgemein von ,eigener' und ,fremder Kultur' noch angenommen hat. Menschen in Deutschland ebenso wie in anderen Teilen der Welt orientieren sich im Alltag, also beispielsweise in ihren Essgewohnheiten, in ihrem Kleidungsstil, ihren sozialen Beziehungen, ihrem Kommunikationsverhalten oder ihrem Medienkonsum nicht mehr ausschließlich an nationalen Traditionen oder an dem, was innerhalb ihrer jeweiligen nationalstaatlichen Grenzen geschieht, diese nationalstaatlichen Grenzen sind vielmehr offen geworden für Einflüsse von überall her:

„Menschen wachsen heute nicht mehr in der geschlossenen Welt ihrer Herkunftsregion oder ihres Nationalstaats auf, sie sind vielmehr gerade über die modernen elektronischen Medien, aber auch über Reisemöglichkeiten und die völlig normal gewordene Begegnung mit Menschen aus anderen Regionen, anderen Ländern und anderen Kontinenten Einflüssen ausgesetzt, die sich mit den bisherigen Kategorien von ,eigener' und ,fremder Kultur' nicht mehr erklären und erfassen lassen“ (Hamann et al. 2016b: 4).

Wenn diese Beschreibung zutrifft, können wir dann im Kontext der Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache immer noch ,Wissen' über die ,deutsche Kultur' vermitteln, also etwa über angeblich deutsche Frühstücksgewohnheiten, über ,typisch deutsche' Familienkonstellationen oder darüber, wie ,die Deutschen' Weihnachten feiern? Besteht hier nicht die sehr reale Gefahr, dass wir damit nur herkömmliche Stereotype bedienen, die mit der Lebenswirklichkeit in Deutschland nichts mehr zu tun haben, dass wir bei den Lernenden das Denken in pauschalisierenden und stereotypisierenden Kategorien unterstützen und verstärken und wirkliches Verstehen und ernsthafte Auseinandersetzung eher verhindern als fördern?

Eine Landeskunde, die ihren eigenen Anspruch ernst nimmt, bei Lernenden des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache kulturbezogene Reflexions-, Verstehens- und Lernprozesse anzuregen, braucht nicht etwa einen neuen ,Ansatz' neben den bisherigen. Was sie braucht, ist ein Paradigmenwechsel, ein grundlegendes Hinterfragen bisheriger Denkgewohnheiten, Konzepte und Begrifflichkeiten. Und genau das ist es, was die ,diskursive Landeskunde' für sich in Anspruch nimmt: Landeskunde und kulturbezogenes Lernen im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache völlig neu zu denken. Worin dieses neue Denken und damit die grundlegenden Annahmen der ,diskursiven Landeskunde' bestehen, was ihre Gegenstände und Themen sind und an welchen Zielen sie sich orientiert, wurde an anderer Stelle mehrfach erläutert und

diskutiert (vgl. u.a. Hamann et al. 2016a, 2016b; Altmayer 2017, 2023; Schweiger 2021: 364–367) und soll daher hier nur in Form einiger grundlegender Thesen und vor allem im Hinblick auf ihre praktischen Implikationen noch einmal zusammengefasst werden.

Die theoretische Basis der ‚diskursiven Landeskunde‘ ist zunächst ein gegenüber den ‚interkulturellen Ansätzen‘ völlig anderes Verständnis von ‚Kultur‘: Während das interkulturelle Paradigma ‚Kultur‘ als ein grundsätzlich pluralisch zu denkendes System von Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsweisen auffasst, die den Angehörigen meist national gedachter Gruppen angeblich gemeinsam sind und deren Denken und Handeln determinieren, geht die diskursive Landeskunde von einem bedeutungs- und wissensorientierten Verständnis von ‚Kultur‘ aus, das nicht an nationale oder ethnische Gruppen und auch nicht an bestimmte Räume oder Territorien gebunden ist, sondern an Sprache und Diskurs. Mit diesem Verständnis von ‚Kultur‘ beziehen wir uns „auf die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben“ (Hamann et al. 2016b: 6). Kultur ist nach diesem Verständnis also das, was uns als in sehr vielen verschiedenen Kontexten und Interaktionszusammenhängen sich bewegende soziale Wesen in die Lage versetzt, in unterschiedlichen Situationen je spezifische Bedeutungen abzurufen, herzustellen und mit anderen auszuhandeln. Dabei werden diese Bedeutungen nicht immer wieder neu geschaffen oder erfunden, vielmehr greifen wir in den sozialen Zusammenhängen und Interaktionen, an denen wir beteiligt sind, auf Vordeutungen in Form von Wissensordnungen bzw. Deutungsmustern zurück, die sich in Sprache und Diskurs herausgebildet und verfestigt haben und denen in bestimmten sozialen Interaktionszusammenhängen eine gewisse Selbstverständlichkeit und implizite Geltung zugesprochen wird, die aber ihrerseits auch immer wieder zum Gegenstand von Deutung und kontroverser Aushandlung werden können. Beispiele sind etwa die Kategorien, mit denen wir uns selbst und andere bestimmten sozialen Gruppen zuordnen (‚Mann‘ vs. ‚Frau‘; ‚Deutsche‘ – ‚Chinesische‘ – ‚Amerikaner‘ etc.), die Muster von Zeit (z.B. ‚Sonntag‘, ‚Weihnachten‘ etc.) und Raum (‚Europa‘, ‚Wald‘, ‚Autobahn‘ etc.) oder auch Wertorientierungen (zur Systematik und Typologie kultureller Deutungsmuster vgl. Altmayer 2023: 76–79).

Die ‚diskursive Landeskunde‘ hat also nicht die angeblich objektive ‚Wirklichkeit‘ eines Landes zum Gegenstand, sondern die Diskurse, die in der Zielsprache zu bestimmten Themen geführt werden, und die Bedeutungen in Form von Deutungsmustern, die dabei verwendet, vorausgesetzt, stabilisiert oder kritisch reflektiert werden. Wenn dabei von ‚deutschen Deutungsmustern‘ die Rede ist, sollte dies nun auf keinen Fall so verstanden werden, dass es sich um Muster handelt, die allen ‚Deutschen‘ gleichermaßen verfügbar und vertraut wären – dies wäre ein Rückfall in die homogenisierenden und stereotypisierenden Denkkategorien des Interkulturellen –, sondern um solche Muster, die unabhängig von ihrer Herkunft in deutschsprachigen Diskursen verwendet werden. Es geht dann also beispielsweise nicht darum, welche Familienkonstellationen es ‚in Deutschland‘ gibt, sondern darum, wie in deutschsprachigen Diskursen über ‚Familie‘ gesprochen und verhandelt wird und welche (unterschiedlichen) Deutungen von ‚Familie‘ dabei vorgenommen werden; es geht nicht darum, wie ‚die Deutschen‘ sind, sondern darum, wie in deutschsprachigen Diskursen über das ‚Deutsche‘ oder das ‚Deutschsein‘

gesprachen und verhandelt wird; es geht nicht darum, wie ,die Deutschen' Weihnachten feiern, sondern darum, wie in deutschsprachigen Diskursen ,Weihnachten' oder andere Feste und Feiertage gedeutet und verhandelt werden. Wenn von ,diskursiver Landeskunde' die Rede ist, dann ist dieser Punkt vor allem gemeint: dass es nach diesem Verständnis von ,Landeskunde' oder ,kulturbezogenem Lernen' nicht um die Vermittlung von vermeintlich ,objektivem' Wissen über Land und Leute oder über die ,deutsche Kultur' geht, sondern um das Verstehen der in deutschsprachigen Diskursen stattfindenden Prozesse der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung.

Die klare Perspektive auf Prozesse der Deutung und der diskursiven Aushandlung von Bedeutungen findet sich aber nicht nur auf der Ebene der Inhalte und Gegenstände, mit denen sich die ,diskursive Landeskunde' auseinandersetzt, sondern ebenso auch auf der Ebene der Lernenden, der Lernprozesse und der Lernziele. Lernende werden hier nicht als Angehörige bestimmter Gruppen gesehen, sondern primär als Individuen, die sich jeweils vielen verschiedenen Gruppen und Kontexten zugehörig fühlen, die häufig mehrere Sprachen sprechen und über ein komplexes Arsenal an Wissen und Bedeutungen verfügen, mit dem sie an die Deutung ihrer Umgebung, ihrer Mitmenschen und ihres eigenen Lebens herangehen, die sie aber auch in den Deutschunterricht mitbringen. An diese bei Lernenden immer schon vorhandenen Deutungsressourcen muss das kulturbezogene Lernen im Kontext der ,diskursiven Landeskunde' anknüpfen, indem es Lernende dazu anregt, sich über die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Diskursen und Deutungsangeboten ihrer eigenen Deutungsmuster bewusst zu werden, diese zu reflektieren, möglicherweise auch in Frage zu stellen, weiter zu entwickeln oder zu verändern. Es geht also wieder nicht darum zu lernen, wie eine ,deutsche Familie' aussieht, sondern darum, das eigene Verständnis von ,Familie' zu reflektieren; es geht nicht darum, die angeblich ,deutschen Werte' zu kennen, sondern darum, sich die eigenen Wertvorstellungen bewusst zu machen, sie in der Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Diskursen zu ,Werten' weiter zu entwickeln und zu verändern, sie aber gegebenenfalls auch gegenüber alternativen (,deutschen') Wertmustern zu begründen und aufrecht zu erhalten. Ein so verstandenes kulturbezogenes Lernen im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache orientiert sich dann auch nicht mehr an herkömmlichen Vorstellungen einer rein kognitiven Wissensvermittlung und auch nicht an den üblichen Vorstellungen eines ,interkulturellen' Inbezugsetzens von ,eigener' und ,fremder Kultur', sondern an dem Ziel, Lernende auf sprachlicher wie kultureller Ebene zu ermächtigen, ihre eigenen Perspektiven und Deutungen in deutschsprachige Diskurse einzubringen, sie also im Hinblick auf deutschsprachige Diskurse diskursfähig zu machen.

3 Diskursive Landeskunde in der Praxis

Das Konzept einer ,diskursiven Landeskunde', das hier nur in seinen Grundzügen sehr knapp zusammengefasst wurde, ist im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf breite Resonanz gestoßen und gilt heute als der am weitesten elaborierte Versuch, die

Grenzen der bisherigen und seit Jahrzehnten festgefahrenen Fachdiskussion zu ,Landeskunde' und ,Interkulturalität' zu überwinden und völlig neue Ansätze zu etablieren, die in theoretischer wie in unterrichtspraktischer Hinsicht zu einem grundlegenden Paradigmenwechsel führen können und wollen. Zwischen einem solchen ja recht weit gehenden Anspruch auf der einen Seite und der Bereitschaft der Fachcommunity, sich dazu kritisch zu positionieren, besteht allerdings insofern ein gewisses Spannungsverhältnis, als eine solche kritische Positionierung, zumindest in Bezug auf die Theorie, bislang fast völlig ausgeblieben ist. „Auf theoretischer Ebene“, so Clemens Tonsern im Jahr 2016, „wurde dem kulturwissenschaftlich orientierten landeskundlichen Lernen bislang kaum überzeugende Kritik entgegengebracht“ (Tonsern 2016: 73), und daran hat sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auch bis heute kaum etwas geändert. Die Ausnahmen sind einige wenige Arbeiten (vgl. Gehrman 2017; Fornoff/Koreik 2020; Koreik/Fornoff 2020), die sich vor allem an der Frage nach der Rolle von Nationen und Nationalkulturen im Kontext von Landeskunde und kulturellem Lernen abarbeiten. Dazu wurde an anderer Stelle bereits Stellung genommen (vgl. Bohunovsky/Altmayer 2020: 76–79), das muss daher hier nicht im Detail wiederholt werden, einige kurze Anmerkungen dazu mögen genügen: Wenn im Rahmen der Kulturstudien und der diskursiven Landeskunde von einer Verabschiedung des herkömmlich auf Nationen bezogenen Kulturbegriffs die Rede ist, dann hat dies wenig damit zu tun, welche Rolle Nationen im politischen Geschäft heute oder künftig spielen werden, vielmehr handelt es sich lediglich um den Versuch, die uns im Rahmen der ,Landeskunde' interessierenden Prozesse und Phänomene mit Hilfe anderer Denkkategorien angemessener zu verstehen. Nationen, aber ebenso auch andere Kategorien sozialer Zugehörigkeit, gelten demnach eben nicht mehr als objektive und quasi-naturgegebene Phänomene, sondern als Konstrukte, die zur Herstellung und diskursiven Aushandlung von Bedeutung dienen und denen *als solchen* durchaus eine mächtige ,Realität' zukommt und wahrscheinlich auch weiterhin zukommen wird. Wir haben es also lediglich mit einer anderen begrifflich-konzeptionellen Perspektive auf bestimmte Phänomene auf der Ebene der wissenschaftlichen Beschreibungssprache zu tun, die uns hilft, diese Phänomene besser zu verstehen; diese Ebene sollten wir streng von der Ebene der Phänomene selbst und des politischen Diskurses trennen. Ob es politisch wahrscheinlich oder gar wünschenswert ist, dass es weiterhin Nationen und Nationalstaaten geben wird oder nicht, ist eine im weiteren Sinne politische und keine wissenschaftliche Frage, und sie ist daher auch für den wissenschaftlichen Kontext der Kulturstudien und der diskursiven Landeskunde nicht relevant.

Die größte Herausforderung für die ,diskursive Landeskunde' ist aber nicht die Theorie, sondern die Praxis. Zwar sind die theoretischen und konzeptionellen Überlegungen von Anfang an von praxisbezogenen Problemen des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache und insbesondere des Praxiskontexts der ,Landeskunde' und des kulturbezogenen Lernens ausgegangen, die daraus abgeleiteten theoretischen und konzeptionellen Schlussfolgerungen haben aber bislang nicht in ausreichendem Maß den Weg zurück in die Praxis der Curriculumplanung, der Lernmaterialentwicklung, der konkreten Unterrichtspraxis und der Lehrkräfteausbildung gefunden. Zwar liegen mit dem 2016 erschienenen Materialienband *Mitreden. Diskursive*

Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mittlerweile Lernmaterialien und didaktische Anregungen zur Umsetzung des Konzepts in der Praxis vor (vgl. Hamann et al. 2016a), diese reichen aber bei weitem nicht aus und machen zudem auch selbst weitere Probleme sichtbar. Einige dieser Probleme und offenen Fragen im Hinblick auf die Praxis des kulturbezogenen Lernens sollen hier zumindest angesprochen und diskutiert werden, wobei es sicher nicht auf alle Fragen auch belastbare und allseits befriedigende Antworten geben wird.

a. Die Persistenz des ,Interkulturellen‘

Bislang liegen nur wenige belastbare Daten dazu vor, inwieweit die Überlegungen zu einem Paradigmenwechsel in der ,Landeskunde' bei Bildungsträgern innerhalb und außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums angekommen sind und beispielsweise auch in neuen Curricula Niederschlag gefunden haben. Die bisher nur sehr wenigen empirischen Arbeiten dazu (z.B. Reißaus 2022 zu Vietnam) zeigen aber, dass dies bisher nicht oder nur in sehr geringem Maß der Fall ist, dass das Fach ,Landeskunde' und die Vermittlung kultureller Aspekte im Deutschunterricht vielmehr immer noch sehr stark in den herkömmlichen Kategorien der Wissensvermittlung und des interkulturellen Bezugs von ,eigener' und ,fremder Kultur' gedacht werden. ,Kultur', so zumindest der subjektive Eindruck, wird meist immer noch mit großer Selbstverständlichkeit pluralisiert und reifiziert, d.h. als ,Kulturen' mit Nationalstaaten und nationalen Gruppen und auf die von diesen eingenommenen Räume und Territorien in Verbindung gebracht. Die zuletzt vielfach formulierte Kritik an der unangemessenen Homogenisierung und der damit einhergehenden Gefahr der Pauschalisierung und Stereotypisierung eines solchen Begriffs von ,Nationalkulturen' ist zwar mittlerweile auf theoretischer Ebene im Fach angekommen, sie führt aber in der Praxis selten zu einer konsequenten Infragestellung herkömmlicher didaktisch-methodischer Orientierungen, die dann meist doch und aller Kritik ungeachtet innerhalb der herkömmlich interkulturell orientierten Kategorien verbleiben. Beispiele aus der Forschung für ein solches Vorgehen sind etwa die empirischen Studien von Christine Becker und Roger Fornoff, die beide im Theoriekapitel zwar explizit auf das differenzierte und an diskursiven Deutungsprozessen orientierte Konzept des ,kulturbezogenen Lernens' bzw. des ,Deutungslernens' Bezug nehmen (vgl. Becker 2018: 47–73; Fornoff 2016: 264–269), in ihren praxisbezogenen empirischen Studien dann aber wieder auf die herkömmlichen Konzepte einer kognitiven Wissensvermittlung, der Perspektivenübernahme und der kulturkontrastiven Differenzierung von ,eigener' und ,fremder Kultur' zurückgreifen (vgl. Becker 2018: 197–290; Fornoff 2016: 269–280).

Die hier am Beispiel zweier wissenschaftlicher Studien dargestellte Diskrepanz zwischen der theoretischen Problemreflexion auf der einen und der in der Praxis zu beobachtenden Persistenz herkömmlicher Begrifflichkeiten insbesondere aus dem Arsenal der Interkulturalität auf der anderen Seite scheint ein durchgängiges Muster vieler Versuche zu sein, die Überlegungen der ,diskursiven Landeskunde' in die Praxis umzusetzen; ein Blick in einige der Abstracts der im Rahmen der Sektion C2: *Landeskunde im Diskurs: Diskursive Landeskunde* bei der IDT 2022 vorgestellten Projekte kann dies veranschaulichen (vgl. https://www.idt-2022.at/dl/qKtpJmoJNlJqx4KJKJmMjLnN/C_2_MO_FR_pdf;

zuletzt abgerufen am 15.06.2023). Das in praxisbezogenen Umsetzungen der ,diskursiven Landeskunde' recht häufig zu findende Missverständnis, wonach es in der diskursiven Landeskunde darum gehe, Lernenden des Deutschen als Fremdsprache mit ,deutschen Deutungsmustern' vertraut zu machen und diese auf die jeweils ,eigenkulturellen' zu beziehen, kann vielleicht ein wenig verdeutlichen, wie sich diese Beharrungstendenz des Denkens in Kategorien des Interkulturellen konkret auswirkt. Tatsächlich wird mit der Rede von ,deutschen Deutungsmustern' häufig unterstellt, dass ,Deutungsmuster' sich bestimmten nationalen ,Kulturen' zuordnen lassen, dass demnach die ,Mitglieder' dieser nationalen Kulturen über diese Muster verfügen, die ,Mitglieder' anderer nationaler ,Kulturen' (wie also beispielsweise unsere Lernenden) jedoch nicht. Damit aber tappen wir doch wieder in die Fallen des kulturkontrastiven Denkens, wie wir es aus dem Paradigma der Interkulturalität kennen, dessen grundlegende Problematik ja mittlerweile weitgehend anerkannt ist und das mit der Orientierung an offenen und gerade nicht an Nationen und Nationalkulturen gebundenen diskursiven Aushandeln von Bedeutung ja gerade vermieden werden sollte.

Die erstaunliche Persistenz des Denkens in den Kategorien des Interkulturellen zeigt sich auch da, wo den Praxisanwendungen der ,diskursiven Landeskunde' vorgehalten wird, dass sie in ihrem didaktisch-methodischen Vorgehen auf Aufgaben- und Übungsformen zurückgreife, wie sie auch in interkulturell orientierten Lehrwerken verwendet werden, und dabei ihren eigenen Anspruch auf Innovativität unterlaufe (vgl. z.B. Tonsern 2016: 75–76). Richtig ist daran zunächst, dass sich in *Mitreden* oder auch anderen Praxisanwendungen einer ,diskursiven Landeskunde' tatsächlich Aufgaben und Übungsformate identifizieren lassen, die in ähnlicher Form auch schon in interkulturell orientierten Lehrwerken wie insbesondere der Neubearbeitung von *Sichtwechsel* aus dem Jahr 1995 finden lassen (vgl. Bachmann et al. 1995); zudem sind klassisch ,interkulturelle' Lehr- und Lernziele wie etwa die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme oder die Reflexion eigener Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse auch für eine diskursive Landeskunde relevant und nicht allein deswegen schon problematisch, weil sie auch in interkulturellen Zusammenhängen formuliert worden sind (vgl. Schweiger 2021: 364). Problematisch wird es erst dann, wenn derartige Ziele und die Aufgaben und Übungen, die zu ihrer Erreichung dienen sollen, im Modus des Kulturkontrastiven beschrieben und erläutert werden, wenn es also beispielsweise nicht um die je *eigenen* Wahrnehmungen und Deutungen der Lernenden und deren Reflexion geht, sondern diese vielmehr unter kulturkontrastiv-interkultureller Perspektive zu *eigenkulturellen* umgedeutet und damit in ihrer je subjektiven Bedeutung und Spezifik für das lernende Individuum entwertet werden. Anders als die ,interkulturelle' ordnet die ,diskursive Landeskunde' Lernende nicht mehr von vornherein in nationalkulturelle Kategorien ein, sondern lässt sie als je individuelle Subjekte gelten, deren je individueller Anspruch auf ,Eigensinn' auch ernst genommen und unterstützt wird. Das heißt nicht, dass Lernende nicht von sich für die Herstellung und Aushandlung von Bedeutung auf nationale Denktraditionen zurückgreifen und sich selbst dadurch in nationalen Kategorien verorten; aber es bleibt ein wichtiger Unterschied, ob sie sich selbst in nationalen Zugehörigkeitskategorien verorten oder ob ihnen diese Zugehörigkeit, wie im Kontext

des Interkulturellen, von außen zugeschrieben wird. In diesem konsequent am lernenden Subjekt und dessen Eigensinn orientierten Denken besteht (unter anderem) das eigentlich Innovative der ,diskursiven Landeskunde' und ihres didaktisch-methodischen Vorgehens, das schließt eine Adaption von ,interkulturellen' Aufgaben- und Übungsformaten aber keineswegs von vorn herein aus.

b. Zur Rolle des ,Faktenwissens'

Immer wieder wird den Vertreter*innen einer ,diskursiven Landeskunde' vorgehalten, sie würden die Bedeutung des reinen Faktenwissens für das kulturbezogene oder landeskundliche Lernen in unangemessener Weise unterschätzen, gelegentlich ist sogar davon die Rede, man ,dürfe' im Kontext des Diskursiven jetzt keine Fakten mehr vermitteln. Dabei wird die Wichtigkeit des Faktenwissens zum einen im Hinblick auf die Lernenden und deren Erwartungen an einen landeskundlichen Unterricht betont und es wird darüber hinaus darauf hingewiesen, dass ohne Wissen über bestimmte Daten, Fakten und Zusammenhänge auch eine aktive Beteiligung von Lernenden an Diskursen in deutscher Sprache nicht möglich sei:

„Man könnte polemisch angesichts der heutigen Diskussionslage näherungsweise reformulieren: Es klingt sehr gut: Keine Fakten, sondern Diskurs! Nicht Wissen, sondern Fähigkeit zur diskursiven Auseinandersetzung! Aber ein Diskurs setzt zunächst einmal einen gewissen Kenntnisstand, die Fähigkeit zur Fragestellung setzt auch Wissen voraus“ (Koreik 2018: 43).

So weit, so richtig, darauf wird noch zurückzukommen sein. Problematisch wird es aber dann, wenn über diese Sichtweise hinaus eine sachlich völlig unangemessene und unnötige Polemik in die Diskussion eingeführt wird, die die Position der ,diskursiven Landeskunde' zur Rolle des Faktenwissens mit der Rede von ,alternativen Fakten' und dem ,postfaktischen Zeitalter' oder gar mit so genannten *fake news* in Verbindung bringt (so z.B. Koreik 2018: 40; Koreik/Fornoff 2020: 600–602) und damit ein Niveau der Auseinandersetzung erreicht, bei dem die Grenze zwischen sachlicher Kritik und persönlicher Diffamierung zumindest berührt, gelegentlich auch deutlich überschritten wird. Der Hinweis darauf, dass jede ,Tatsache' ihren eigenen Wahrheitsanspruch erst dadurch zur Geltung bringen kann, dass sie als Tatsachenbehauptung sprachlich artikuliert wird, damit aber zugleich eine Deutung vornimmt und der mit jeder kommunikativen Handlung einhergehenden diskursiven Überprüfbarkeit ihres Geltungsanspruchs unterliegt, hat nicht das geringste mit der von Koreik/Fornoff unterstellten Leugnung oder Relativierung von Fakten zu tun, sondern entspricht Positionen, wie sie beispielsweise von Jürgen Habermas seit Jahrzehnten formuliert und vertreten werden: Auch das, was wir für unbestreitbare Wahrheiten halten, muss entweder im Konsens als gültig anerkannt sein oder aber seine Faktizität allererst diskursiv begründen und mit der Kraft des besseren Arguments durchsetzen (vgl. dazu z.B. Habermas 1981: 25–71). Man muss diese Positionen nicht teilen, aber zwischen dem kruden Leugnen oder Relativieren bestimmter als ,Fakten' geltender und anerkannter Behauptungen und der reflexiven Analyse dessen, was wir tun, wenn wir von ,Fakten' sprechen, besteht schon noch ein gewisser Unterschied, der in einem seriösen Fachdiskurs unbedingt beachtet werden sollte.

Aber kommen wir zurück auf die Frage, welche Rolle dem Faktenwissen im Rahmen der diskursiven Landeskunde zukommt. An der insbesondere im Zusammenhang mit der herkömmlichen kognitiv-faktischen Landeskunde häufiger formulierten Kritik, wonach das Erlernen von Daten und Fakten als solchen und ohne Bezug zu lebensweltlichen und sprachlich-diskursiven Zusammenhängen wenig sinnvoll ist (vgl. u.a. Hamann et al. 2016b: 2), wird man gerade im Kontext einer ,diskursiven Landeskunde' wohl festhalten, was aber im Umkehrschluss auch bedeutet, dass das Verfügen über Faktenwissen für das verstehende Nachvollziehen bestimmter diskursiver Zusammenhänge nicht nur sinnvoll, sondern unumgänglich notwendig ist. Ein Beispiel mag dies veranschaulichen: Wer sich am Diskurs zur Erinnerung an ein für die deutsche Geschichte einschneidendes Ereignis wie den ,Fall der Mauer' im November 1989 beteiligen und z.B. ein historisches Bild verstehen und kommentieren will, das auf der Mauer feiernde Menschen zeigt, muss wissen, dass es einmal eine DDR und eine Mauer gegeben hat, dass diese Mauer in Berlin gestanden hat und vieles mehr. Anders formuliert: Diskursfähigkeit als übergeordnetes Lernziel nicht nur einer ,diskursiven Landeskunde', sondern des Lehrens und Lernens von Sprachen generell ist ohne Wissen über Fakten, Gegebenheiten und Zusammenhänge letztlich nicht zu haben, da jeder Diskurs auf einem bestimmten Set an Diskurswissen aufbaut, das innerhalb des Diskurses in der Regel als selbstverständlich bekannt vorausgesetzt wird, das aber im Hinblick auf die Vermittlung von Diskursfähigkeit in vielen Lehr-/Lern-Szenarien (nicht nur im Fremdsprachenunterricht) zuerst aufgebaut werden muss (vgl. Altmayer 2023: 334–336).

c. Lehr-/Lernkontexte

Wie oben bereits erwähnt, hat sich die Fachdiskussion zur ,diskursiven Landeskunde' lange Zeit eher um theoretisch-begriffliche als um praxisbezogene Belange gedreht. Auch die Materialsammlung *Mitreden* hat daran nicht grundsätzlich etwas geändert, sondern den Bedarf an einer stärker praxisbezogenen Perspektive nur noch einmal umso deutlicher untermauert, zumal die Zuordnung der einzelnen Themen und Kapitel zu den sprachlichen Kompetenzniveaus von A2 bis B2 in *Mitreden* zwar hergestellt, aber nicht konsequent und nachvollziehbar umgesetzt wurde. So sind wichtige praxisbezogene Fragen der diskursiven Landeskunde bis heute offen geblieben: Für welche konkreten Lehr-/Lernkontexte und für welche Lernenden eignet sich die ,diskursive Landeskunde' und für welche nicht? Ist sie nur für Erwachsene oder Studierende geeignet oder lässt sich das Konzept auch für das schulische Deutschlernen adaptieren? Und wenn ja, wie könnte das aussehen? Setzt es ein bestimmtes sprachliches Mindestniveau, etwa B2, voraus oder lassen sich bestimmte Aspekte von kulturbezogenem Lernen im Sinne der diskursiven Landeskunde vielleicht auch von Anfang an im Deutschunterricht umsetzen?

Es ist hier nicht der Ort, auf alle diese und viele weitere praxisbezogene Fragen im Detail einzugehen, an einer Stelle möchte ich aber doch einhaken: An dem häufiger formulierten Einwand nämlich, dass ein zu Diskursfähigkeit führendes kulturbezogenes Lernen im Sinne der ,diskursiven Landeskunde' frühestens auf dem Sprachniveau B2 sinnvoll umgesetzt werden könne. Richtig daran ist zunächst, dass die in *Mitreden* genannten Teillernziele von Diskursfähigkeit wie beispielsweise „an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können“

(Hamann et al. 2016b: 15) auf den ersten Anschein sehr komplex und anspruchsvoll klingen, so dass man sie sich auf Anfängerniveau nicht recht vorstellen kann. Schaut man aber genauer hin, um welche konkreten sprachlichen Handlungen es geht und welche Lernprozesse dabei eine Rolle spielen, sieht die Sache schon deutlich anders aus. Denn tatsächlich beginnt das Mitwirken an der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung ja schon mit der ersten sinnvollen Äußerung in der fremden Sprache, mit der Lernende z.B. sich vorstellen, andere begrüßen o.ä. Auch wenn Lernende auf dem Niveau A1 im Unterricht beispielsweise mit der Aufgabe konfrontiert werden, eine digitale Grußkarte zum Thema ,Sonntag' auszuwählen und ggf. selbst zu gestalten (vgl. Altmayer 2023: 348–349), werden persönliche Bedeutungen in der fremden Sprache hergestellt und in den Diskurs eingebracht. Auch der schon etwas weiter gehende Anspruch, Bedeutungskonstruktionen hinterfragen zu können, ist bereits auf recht niedrigem Niveau in der fremden Sprache umsetzbar, etwa durch so genannte „didaktische Eingriffe“, bei denen Lehrmaterialien so umgestaltet werden, dass Normalitätserwartungen und scheinbare Selbstverständlichkeiten sichtbar gemacht werden (vgl. Döll et al. 2015: 20–21). Im Übrigen müssen auch nicht alle Übungen und Aufgaben, bei denen es um die Reflexion von Bedeutungen geht, zwingend in der fremden Sprache erledigt werden, hier kann gelegentlich auch der Rückgriff auf die Erstsprachen oder andere den Lernenden verfügbare sprachliche Ressourcen hilfreich sein.

Über das Problem des angemessenen Sprachniveaus hinaus stellt sich im Übrigen auch die generelle Frage danach, für welche Praxiskontexte des Lehrens und Lernens von Deutsch das Konzept einer ,diskursiven Landeskunde' überhaupt relevant ist bzw. an welchen Praxiskontexten sich die bisherigen Konzepte orientieren. Geht es vorwiegend oder gar ausschließlich um Kontexte des Deutschen als Fremdsprache im akademischem Bereich oder spielt auch das schulische Deutschlernen eine Rolle? Und vor allem: inwieweit werden auch Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache, sei es in der Erwachsenenbildung (Orientierungskurse!) oder sei es beim DaZ-Lernen in der Schule, berücksichtigt? Hier besteht in den bisherigen Überlegungen zu ,diskursiver Landeskunde' und ,kulturbezogenem Lernen' ein erheblicher Klärungsbedarf, die Diskussion darüber hat gerade erst begonnen (vgl. Fornoff 2021: 333–334; Wolbergs et al. 2023).

4 Herausforderungen und offene Fragen

Es sind keineswegs nur die praxisbezogenen Aspekte, die für die bisherigen Überlegungen zu einer ,diskursiven Landeskunde' eine Herausforderung darstellen und weiterer Klärung bedürfen, vielmehr sind auch auf theoretischer, konzeptioneller oder begrifflicher Ebene viele Fragen bislang offen geblieben. Das beginnt bereits mit der Bezeichnung ,diskursive Landeskunde', die den eigentlich längst von vielen als überholt, unbrauchbar und missverständlich eingeschätzten Begriff der ,Landeskunde' dann doch wieder aus der Versenkung geholt und damit möglicherweise auch manches Missverständnis selbst provoziert hat. Wäre es nicht besser, auf die Rede von ,Landeskunde'

künftig ganz zu verzichten, weil damit ja dann doch wieder die üblichen Assoziationen von Wissen über ,Land und Leute' evoziert und der eigentliche wissenschaftliche Anspruch der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ unterlaufen wird? Sollten wir daher nicht bei Begriffen wie ,kulturbezogenes Lernen' und ,Diskursfähigkeit' bleiben? Oder spricht die oben erwähnte Persistenz bestimmter Begriffe und Theorien im Fachdiskurs nicht gerade im Gegenteil eher dafür, sich mit der Bezeichnung ,diskursive Landeskunde' innerhalb dieses Fachdiskurses zu verorten und mit dem Verweis auf das Diskursive den innovativen Anspruch umso deutlicher herauszustellen?

Die Frage nach der Bezeichnung hat aber noch eine andere Dimension, die in der Fachdiskussion bisher eher selten angesprochen wird, die aber für die weitere Entwicklung und insbesondere für das fachliche Selbstverständnis der ,diskursiven Landeskunde' bzw. der Kulturstudien innerhalb des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sehr wichtig ist. Schaut man sich beispielsweise die Lehr-Lernziele und die didaktisch-methodischen Hinweise etwas genauer an, die in *Mitreden* formuliert werden, dann entsteht der Eindruck, dass übergeordnete strategische oder formale Kompetenzen gegenüber inhaltlichen deutlich bevorzugt werden. Lernende sollen etwa in die Lage versetzt werden, „Diskurspluralität, d. h. das Neben- und Gegeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten“ oder „die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen“ (Hamann et al. 2016b: 15). Zwar sollen diese Fähigkeiten „im Umgang mit deutschsprachigen Diskursen“ (ebd.) entwickelt und gefördert werden, diese sind dabei aber, so könnte man meinen, lediglich das mehr oder weniger zufällige und beliebige Material, an dem übergeordnete strategische Fähigkeiten herausgebildet werden. Die Diskurse selbst und ihre Themen und Inhalte sind dabei ein austauschbares Mittel zum Zweck. Müsste aber ein Teilbereich des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, ob man diesen nun ,diskursive Landeskunde' oder anders nennt, nicht doch davon ausgehen, dass ein Lerngegenstand wie ,deutschsprachige Diskurse', wie immer man ihn konkret definiert und eingrenzt, auch thematisch eine gewisse Spezifik aufweist, die für Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache über die erwähnten strategischen Zielsetzungen hinaus auch inhaltlich relevant und interessant ist, ohne dass man damit wieder in die herkömmlichen Positionen der Interkulturalität und des methodischen Nationalismus zurückfällt (vgl. dazu Tonsers 2020: 30–32)?

Diese inhaltliche Dimension ist im Rahmen der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vor allem mit dem Begriff des ,Deutungsmusters' und mit dem Versuch verbunden, die Präsenz einzelner und spezifischer Deutungsmuster in deutschsprachigen Diskursen zu rekonstruieren und damit sichtbar zu machen (vgl. dazu jetzt Altmayer 2023, Kapitel 3). Ob es sich dabei um ein tragfähiges und sowohl im Hinblick auf die Forschung im Fach als auch im Hinblick auf die Praxis des kulturbezogenen Lernens weiter führendes Konzept handelt oder ob wir es beim Begriff ,Deutungsmuster' nicht eher um einen Rückfall in ein herkömmlich essentialistisches Denken und eine unangemessene Reduktion der potenziell unendlichen und unabschließbaren Deutungsoffenheit von Diskursen zu tun haben (so Dobstadt/Riedner 2022: 249–255), wird noch zu diskutieren sein.

Erheblicher Klärungs- und Diskussionsbedarf besteht zudem beim Begriff der ‚Diskursfähigkeit‘, mit dem das übergeordnete Lehr- und Lernziel des kulturbezogenen Lernens im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache benannt ist, der aber beansprucht, über den Bereich des im engeren Sinne kulturbezogenen Lernens hinaus ein übergeordnetes Ziel für das Lehren und Lernen von Sprachen ganz generell zu markieren. Diskursfähigkeit, so heißt es in der zuletzt erschienenen Einführung in die Kulturstudien DaF/DaZ, bezeichne

„[...] die Fähigkeit von Menschen, aufgrund des ihnen verfügbaren sprachlichen und diskursiven Repertoires produktiv und rezeptiv an Diskursen teilzunehmen und sich an den innerhalb der fraglichen Diskurse stattfindenden Prozesse der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung zu beteiligen“ (Altmayer 2023: 332).

In diesem sehr weit gefassten und integrativ verstandenen Sinn umfasst Diskursfähigkeit aber neben sprachlichen, sozialen, affektiv-attitudinalen oder medialen Kompetenzen auch solche Dimensionen, die sich klassischerweise dem Zuständigkeitsbereich von ‚Landeskunde‘ und ‚kulturbezogenem Lernen‘ zuordnen lassen, nämlich eine Wissensdimension, die man auch mit dem oben erwähnten ‚Faktenwissen‘ in Verbindung bringen kann, eine kulturelle Dimension, die das über das reine Faktenwissen hinausgehende Verfügen über kulturelle Bedeutungen (Deutungsmuster) umfasst, sowie eine kritisch-reflexive Dimension, die Lernende in die Lage versetzt, die innerhalb eines Diskurses formulierten Diskurspositionen kritisch reflektieren, dazu begründet Stellung nehmen und eigene Diskurspositionen formulieren zu können (vgl. ebd.: 332–340). Inwieweit es sich bei diesem Begriff der ‚Diskursfähigkeit‘ und bei den erwähnten verschiedenen Dimensionen, die Diskursfähigkeit insgesamt ausmachen, tatsächlich, wie beansprucht, um ein sinnvolles und tragfähiges Konzept handelt, das nicht zuletzt die klassische Trennung von sprachbezogenem und kulturbezogenem Lernen überwinden hilft, wird in naher Zukunft zu diskutieren sein. Insbesondere aber wird es auch darauf ankommen, das Modell mit Hilfe empirischer Forschung zu überprüfen, zu korrigieren und weiter zu entwickeln.

5 Fazit und Ausblick

Die ‚diskursive Landeskunde‘, so viel sollte aus den Ausführungen meines Beitrags deutlich geworden sein, ist kein ein für allemal festes oder gar ‚dogmatisches‘, sondern ein flexibles und bewegliches Konzept, das zwar von bestimmten Grundannahmen ausgeht, das aber gleichwohl auch immer offen ist für (konstruktive) Kritik, für Anregungen und Vorschläge zur Weiterentwicklung sowohl auf theoretisch-begrifflicher Ebene als auch im Bereich der Praxis, also der Umsetzung in die Curriculumplanung, die Lernmaterialentwicklung oder den konkreten Unterricht. Für eine produktive Weiterentwicklung des bisher Erreichten aber ist es zum einen wichtig, dass die immer wieder angemahnte und zuletzt auch deutlich intensivierte empirische Forschung zum kulturbezogenen Lernen

in DaF/DaZ weiter vorankommt und zu evidenzbasierten Ergebnissen führt, die auch und insbesondere für die unterschiedlichen Praxiskontexte relevant sind. Darüber hinaus aber wird es auch darauf ankommen, dass der bisherige Fachdiskurs zum Thema deutlich intensiviert wird und in viel höherem Maß als bisher auch aufeinander Bezug nimmt, vorhandene Konzepte und Ergebnisse kritisch prüft und auch vor sachlicher kontroverser Auseinandersetzung nicht zurückschreckt. Wissenschaft lebt von Kritik und offenem Dialog.

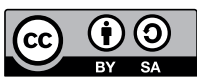
Literatur

- ABCD-Thesen (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 3, S. 60–61.
- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Peter Haase et al. (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–22.
- Altmayer, Claus (2023): Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: Metzler.
- Bachmann, Saskia et al. (1995): Sichtwechsel neu. Text- und Arbeitsbuch 1–3. Stuttgart: Klett.
- Becker, Christine (2018): Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht. Tübingen: Narr.
- Bohunovsky, Ruth – Altmayer, Claus (2020): DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß? In: Shafer, Naomi et al. (Hrsg.): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen: Universitätsverlag, S. 69–89.
- Dobstadt, Michael – Riedner, Renate (2022): Tatort HI 1.216 oder: Blick zurück nach vorn. In: Julia Wolbergs et al. (Hrsg.): Perspektiven auf Kultur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Festschrift für Claus Altmayer zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 245–261.
- Döll, Marion et al. (2015): Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von „Essen und Trinken in Deutschland“. In: Fremdsprache Deutsch 52, S. 16–21.
- Fornoff, Roger (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fornoff, Roger (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus et al. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Konzepte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 321–339.
- Fornoff, Roger – Koreik, Uwe (2020): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In: Shafer, Naomi et al. (Hrsg.): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen: Universitätsverlag, S. 37–67.
- 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. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 22/1, S. 83–106.

- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hamann, Eva et al. (2016a): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.
- Hamann, Eva et al. (2016b): Einführung [zu Mitreden]. Online unter: https://www.klett-sprachen.de/downloads/9744/Eine_5Fausf_FChrliche_5FVersion_5Fder_5FEinleitung_5Ffinden_5Fsie_5Fhier_2E/pdf (20.06.2023).
- 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 Fremdsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 27–46
- Koreik, Uwe – Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ. Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25/1, S. 563–647.
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch 6, 4–15.
- Reißaus, Martin (2022): Die Ausrichtung und Gestaltung des Landeskundeunterrichts im Fach DaF und die Potentiale des kulturbezogenen Lernens aus der Perspektive vietnamesischer DaF-Lehrender. Masterarbeit. Leipzig: Universität Leipzig.
- Schweiger, Hannes (2021): Konzepte der ‚Landeskunde‘ und des kulturellen Lernens. In: Altmayer, Claus et al. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Konzepte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 358–375.
- Tonsern, Clemens (2016): Landeskunde als das Ungeheuer von Loch Ness: Faktenorientiert, kommunikativ, interkulturell und von nun an diskursiv? In: Schweiger, Hannes et al. (Hrsg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesens, S. 69–80.
- Tonsern, Clemens (2020): Die Grenzen des Diskurses. Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In: Shafer, Naomi et al. (Hrsg.): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen: Universitätsverlag, S. 23–35.
- Wolbergs, Julia et al. (Hrsg.) (2023): Kulturstudien und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Stauffenburg [i.V.].
- Zabel, Rebecca (2021): Sprache und Kultur. In: Altmayer, Claus et al. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Konzepte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 340–357.

Prof. Dr. Claus Altmayer / altmayer@uni-leipzig.de

Universität Leipzig, Herder-Institut
 Beethovenstraße 15, D-04109 Leipzig, DE



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as image or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.

