

Einführung

1. Was heißt „Diskursive Landeskunde“?

Die vorliegende Materialsammlung möchte Lehrende des Faches Deutsch als Fremdsprache dazu ermuntern, im meist wenig geliebten Fach ‚Landeskunde‘ etwas anders zu arbeiten, als sie das vielleicht bisher gemacht haben. Sicher denken auch Sie beim Thema ‚Landeskunde‘ an all die Daten und Fakten über Deutschland und den deutschsprachigen Raum, von denen wir glauben, dass Deutschlernende sie kennen sollten, also Zahlen, Namen und Ereignisse insbesondere aus Geschichte und Geographie, aus der Wirtschaft, dem gesellschaftlichen und kulturellen Leben, aber auch aus dem Alltag der Menschen, die die deutsche Sprache als Muttersprache sprechen. Aber vielleicht denken Sie auch an die ‚interkulturelle Landeskunde‘, der es mehr um ein Verständnis der fremden Kultur geht und die den Deutschlernenden Kompetenzen vermitteln möchte, mit deren Hilfe sie sich in der ‚Kultur‘ des deutschsprachigen Raums zurechtfinden können?

Wir werden Ihnen in dieser Materialsammlung einen ganz anderen Zugang zum Thema ‚Landeskunde‘ präsentieren, von dem wir glauben, dass er aktueller und spannender ist und dem modernen Leben mehr entspricht als die vielen Daten, Zahlen und Fakten, die sich ohnehin keiner merken kann und bei denen auch nicht immer so klar ist, warum und wozu wir sie überhaupt brauchen. Für diesen neuen Zugang zum Thema ‚Landeskunde‘ findet man in der Fachliteratur im Bereich Deutsch als Fremdsprache und in anderen Fremdsprachendisziplinen manchmal die Bezeichnung ‚kulturwissenschaftliche Landeskunde‘, weil dieser neue Trend tatsächlich von aktuellen Debatten innerhalb der internationalen Kulturwissenschaften stark beeinflusst worden ist. Wir haben uns hier aber für eine andere Bezeichnung entschieden, von der wir glauben, dass sie dem besser entspricht, worum es geht, nämlich ‚diskursive Landeskunde‘. Damit soll zum einen deutlich gemacht werden, dass ‚Landeskunde‘ im Fach Deutsch als Fremdsprache nichts ist, was ein für allemal feststeht, dass vielmehr die Ziele und die Inhalte des landeskundlichen Lernens sich immer wieder verändern und daher auch immer wieder neu bestimmt, eben ‚diskursiv‘ ausgehandelt werden müssen. Damit aber ist zum zweiten auch und vor allem gemeint, dass ‚Landeskunde‘ nicht außerhalb der Sprache und unabhängig vom sprachlichen Lernen stattfindet, sondern eng mit der Sprache zusammenhängt, dass ‚Landeskunde‘ eigentlich sogar erst mit und in der Sprache, genauer gesagt mit dem und im Sprachgebrauch, in ‚Diskursen‘, zustande kommt. Aber was heißt das? Das wollen wir in dieser kurzen Einleitung ein wenig genauer erläutern, um Sie auf die für Sie vielleicht etwas ungewohnten Themen, Aufgaben und Übungen dieser Materialsammlung einzustimmen.

2. Von der Wissensvermittlung zur ‚interkulturellen Landeskunde‘

Wenn Sie sich schon einmal ein wenig in der Fachdiskussion zur ‚Landeskunde‘ umgeschaut haben, dann ist Ihnen vielleicht auch die Unterscheidung in die drei großen ‚Ansätze‘ der Landeskunde nicht ganz unbekannt: die kognitive oder faktische, die kommunikative und die interkulturelle Landeskunde. Mit der kognitiven oder faktischen Landeskunde, ist das gemeint, was wir oben schon als das sozusagen klassische Verständnis dieses Fachs bezeichnet haben, und wonach es bei ‚Landeskunde‘ eben vor allem um die Vermittlung von Wissen über Geschichte, Geographie, Politik, Wirtschaft usw. geht. Diese Auffassung ist immer noch weit verbreitet, vor allem an vielen Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums wird gerne noch nach diesem Modell unterrichtet, und auch das bei Lehrenden sehr beliebte und 2014 schon in der 9. Auflage neu erschienene Lehrbuch *Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute* von Renate Luscher (vgl. Luscher 2014) orientiert sich sehr deutlich an dieser Auffassung von ‚Landeskunde‘. Gleichwohl sind immer wieder auch gewichtige kritische Einwände gegen dieses Modell erhoben worden: es frage nicht danach, wozu die Lernenden all das Wissen über die verschiedenen Aspekte des ‚Landes‘ tatsächlich benötigen, es führe nur zu kurzfristigem Auswendiglernen von Daten und Fakten, aber nicht zu wirklichem Verstehen, es sei insgesamt zu wenig lernerorientiert und es führe zu einer künstlichen und nicht sinnvollen Trennung zwischen sprachlichem und eben landeskundlichem Lernen.

Der zweite große ‚Ansatz‘ der Landeskunde, die kommunikative Landeskunde, greift diese Kritik teilweise auf, indem sie zwar auch Wissen vermitteln möchte, dies aber in den regulären Sprachunterricht integriert und zudem auch nur solches Wissen auswählt, von dem wir annehmen können, dass es für die Verwendung der Sprache in Alltagssituationen wichtig ist. Der fachliche Hintergrund dieses Grundverständnisses von ‚Landeskunde‘ ist die so genannte kommunikative Didaktik, die das Erlernen einer Sprache nicht mehr primär als Lernen von Wörtern und grammatischen Regeln begreift, sondern als Bewältigung kommunikativer Alltagssituationen: einkaufen, im Café etwas bestellen, nach dem Weg fragen, sich über etwas beschweren, eine Diskussion führen usw. Landeskundliche Informationen kommen dabei immer dann ins Spiel, wenn die Bewältigung solcher Situationen davon abhängt, dass ich über ein bestimmtes Hintergrundwissen verfüge. Wenn ich ins Restaurant gehe, um etwas zu essen, muss ich wissen, ob ich platziert werde, wie eine Speisekarte aussieht und vielleicht auch, was die Preise auf der Speisekarte aussagen; wenn ich zum Arzt gehe, sollte ich wissen, wie das Gesundheitssystem in etwa funktioniert usw. – diese Art von recht spezifischem Wissen über alltägliche Situationen also steht in einer sich als ‚kommunikativ‘ begreifenden Landeskunde im Vordergrund.

Allerdings hat sich dieses Verständnis von Landeskunde nie wirklich durchgesetzt, vielleicht auch, weil es schon sehr bald nach seinen ersten Anfängen zu einem etwas anderen Konzept weiter entwickelt worden ist, das seit etwa den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts als ‚interkulturelle Landeskunde‘ bekannt und sehr einflussreich geworden ist. Der Grundgedanke ist hier, dass die kommunikativen Alltagssituationen, die wir mit Hilfe der Sprache bewältigen, eben häufig im Land der Zielsprache, also etwa in Deutschland, anders funktionieren als in den Ländern, aus denen die Lernenden des Deutschen als Fremdsprache kommen oder in denen sie leben, also sagen wir beispielsweise in China, in Brasilien oder in Nigeria. Hier stehen also die kulturellen Unterschiede zwischen den Ländern und Sprachen im Mittelpunkt, der Sinn der interkulturellen Landeskunde besteht dann vor allem darin, die Lernenden mit den Spezifika der ‚fremden Kultur‘ und deren Unterschieden zu ihrer ‚eigenen Kultur‘ vertraut zu machen und sie generell für solche Unterschiede und den Umgang mit der ‚fremden Kultur‘ zu sensibilisieren. Aufgabe der Landeskunde, so hieß es beispielsweise in den *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* von 1990, sei „nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ (ABCD-Thesen 1990: 60). Und eine fast identische Formulierung zur Beschreibung der interkulturellen Landeskunde findet sich auch wieder in dem entsprechenden Artikel im Handbuch *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* aus dem Jahr 2010. Ein „interkulturell ausgerichtete[r] Fremdsprachenunterricht“, so heißt es da, bleibe nicht bei der Wissens- oder Informationsvermittlung stehen, es gehe ihm vielmehr „vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften“ (Zeuner 2010: 1472).

Die Rede von ‚eigener‘ und ‚fremder Kultur‘, von ‚interkulturellem Verstehen‘, ‚interkultureller Kompetenz‘ oder eben ‚interkultureller Landeskunde‘ gehört seit vielen Jahren zum begrifflichen Grundbestand der Fremdsprachendidaktiken und auch des Faches Deutsch als Fremdsprache. Sie bringen die scheinbar so selbstverständliche Erfahrung zum Ausdruck, dass das Leben, dass die Handlungsweisen, die Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten der Menschen nicht überall auf der Welt gleich sind, dass es vielmehr Unterschiede gibt und dass man sich gerade beim Erlernen und bei der Verwendung einer fremden Sprache dieser Unterschiede bewusst sein sollte, will man nicht immer wieder Missverständnisse erzeugen und in die berühmten kulturellen ‚Fettnäpfchen‘ treten. Die Beispiele dafür kennen wir mittlerweile alle sehr gut, weil sie in der einschlägigen Literatur immer wieder genannt werden: dass in Deutschland und Österreich erwartet werde, dass man zu einer Einladung pünktlich kommt, wohingegen man in Ländern des Mittelmeerraums oder in Lateinamerika mindestens eine halbe Stunde später komme; dass man in China keine offene Kritik formuliere, um das ‚Gesicht‘ des anderen nicht zu verletzen; dass Kopfschütteln in Indien oder Bulgarien als Zustimmung verstanden werde usw. Sicher kennen Sie selbst auch viele solche Beispiele, die

ja alle belegen sollen, dass die Kommunikation über sprachliche und eben ‚kulturelle Grenzen‘ hinweg, mit der wir es beim Fremdsprachenlernen ja immer zu tun haben, schwieriger und fehleranfälliger ist als die Kommunikation innerhalb der ‚eigenen‘ sprachlichen und kulturellen Grenzen.

Die Beispiele und die darin zum Ausdruck kommenden vermeintlichen Probleme interkultureller Kommunikation sollen hier nicht im Einzelnen diskutiert und kommentiert werden. Wohl aber wollen wir darauf hinweisen, dass die diesen Beispielen zugrunde liegende Annahme, wonach sich solche Probleme durch kulturelle Unterschiede zwischen dem einen Land und dem anderen erklären lassen, in letzter Zeit doch vielfach auf Kritik gestoßen ist, weil sie die Sache viel zu einfach macht. Zum einen sollte doch klar sein, dass Länder wie Deutschland mit ca. 80 Millionen oder gar China mit über einer Milliarde Menschen keine homogenen Gebilde sind und sich auch nicht auf so einfache Formeln wie die von den deutschen oder chinesischen ‚Kulturstandards‘ bringen lassen, wie dies im Rahmen der Interkulturalitätsdiskussionen häufig versucht wird. Und auch die Vorstellung von den kulturellen Grenzen und Unterschieden, die entlang nationalstaatlicher Grenzen verlaufen, dürfte in einer globalisierten und sich auch immer weiter globalisierenden Welt kaum noch sinnvoll aufrecht zu erhalten sein. Die Welt ist ja im 20. und 21. Jahrhundert nicht nur kleiner geworden, weil wir in immer kürzerer Zeit in alle Weltregionen reisen können, wir können uns auch ohne Zeitverzögerung mit Menschen überall auf der Welt verständigen und bekommen Informationen von überall her. Natürlich gibt es auch in der Zeit der Globalisierung noch erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Lebens-, Denk- und Wahrnehmungsweisen der Menschen, diese lassen sich aber nicht mehr so einfach mit bestimmten ‚Ländern‘ in eins setzen, weil die Grenzen der Länder längst durchlässig geworden sind nicht nur für konkrete Menschen und ihre Schicksale, sondern auch und vielleicht sogar noch mehr für das, was an Bildern, Informationen, Denkweisen, Lebensformen, Vorbildern, Geschichten, Gefühlen, Erinnerungen und Deutungsangeboten anderswo entstanden ist. 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.

Vor allem solche Überlegungen haben in den letzten Jahren dazu geführt, dass die Konzepte des ‚Interkulturellen‘, die ja immer ein Neben- und Miteinander zweier oder mehrerer klar unterscheidbarer ‚Kulturen‘ voraussetzen, immer mehr in Frage gestellt und weiter entwickelt worden sind. Dies gilt auch von der ‚interkulturellen Landeskunde‘. Dabei haben sich nicht nur neue Bezeichnungen wie ‚Transkulturalität‘, ‚Hybridität‘ oder ‚dritter Raum‘ bzw. ‚third space‘ eingebürgert, vielmehr wurde das Grundverständnis dessen, was wir überhaupt unter

‚Kultur‘ verstehen wollen, auf der Basis internationaler und interdisziplinärer kulturwissenschaftlicher Theorien und Forschungsansätze völlig neu gefasst. Deswegen spricht man hier auch gelegentlich von der ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘.

3. Kulturwissenschaftliche Landeskunde

Die Bezeichnung ‚kulturwissenschaftliche Landeskunde‘ geht auf Überlegungen zurück, wie sie seit etwa Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zunächst in der deutschsprachigen Romanistik und Anglistik angestellt worden sind und die sich vor allem um die Frage drehten, in welcher Weise die angloamerikanischen Konzepte der ‚Cultural Studies‘ oder andere aktuelle Theoriedebatten für die in den Fremdsprachenphilologien etablierte Landeskunde fruchtbar gemacht werden könnten. Dabei sind mit dem Begriff einer ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘ aber vor allem zwei Dinge beabsichtigt: Zum einen soll der bisher ja eher als didaktisches ‚Anwendungsfach‘ ohne feste theoretische oder empirische Basis geltenden Landeskunde durch die Anbindung an aktuelle kulturwissenschaftliche Debatten so etwas wie ein eigener wissenschaftlicher Status verliehen werden; und zum anderen sollte sie auch Anschluss gewinnen an die aktuelle internationale Theoriediskussion zu Fragen im Umkreis von Kultur, Identität, Gesellschaft und Sprache. Das Aufgreifen aktueller Theoriedebatten durch die Vertreter der fremdsprachendidaktischen Landeskunde hatte zunächst zur Folge, dass sich die Perspektive auf die Gegenstände und Themen der Landeskunde verschob. Denn an die Stelle klassischer Fragestellungen der Landeskunde, etwa nach den für Deutschland oder die deutschsprachige Welt charakteristischen oder sogar ‚typischen‘ Familienkonstellationen oder nach bestimmten historischen Ereignissen der deutschen Geschichte, etwa die friedliche Revolution von 1989, tritt jetzt die Frage, wie wir über ‚Familie‘ bzw. über die friedliche Revolution sprechen und schreiben, welche Bedeutungen wir diesen Themen und Gegenständen zuschreiben, auf welche Deutungsressourcen wir dabei zurückgreifen und welche unterschiedlichen Positionen dabei zum Ausdruck kommen. Anders ausgedrückt: an die Stelle der landeskundlichen Gegenstände selbst haben sich die Prozesse und Ergebnisse der Deutung, des diskursiven Zuschreibens und Aushandelns von Bedeutungen geschoben, die wir diesen Gegenständen geben.

Diese Verschiebung des thematischen Fokus in der Landeskunde ist das Ergebnis der intensiven Auseinandersetzung mit dem, was in der kulturwissenschaftlichen Debatte der letzten Jahre als ‚cultural turn‘ bezeichnet wird. Damit ist eine fundamental geänderte Perspektive auf menschliches Handeln und menschliches Zusammenleben gemeint. Während man in den klassischen Sozial- und Humanwissenschaften die Menschen und ihr Handeln mehr von außen beobachtet und beschrieben und dabei versucht hat, die verborgenen Motive und Gesetzmäßigkeiten dieses Handelns herauszufinden, gehen die neueren Konzepte eher davon aus, dass menschliches Handeln sich nur angemessen beschreiben lässt, wenn man dies

nicht von außen tut, sondern die Perspektive der Beteiligten, also der handelnden Menschen selbst einnimmt, wenn man die Bedeutungen versucht zu verstehen, die Menschen sich selbst, ihren Mitmenschen, der sie umgebenden Wirklichkeit und ihrem Handeln in dieser Wirklichkeit zuschreiben, wie diese Bedeutungen entstehen und wie sie in der Interaktion mit anderen Menschen – oder, wie wir sagen: diskursiv – ausgehandelt und vermittelt werden. Wenn die Sozial- und Humanwissenschaften heute also von einem ‚cultural turn‘ sprechen, dann ist genau dies gemeint: der Perspektivwechsel von den verborgenen Strukturen und Gesetzmäßigkeiten hin zu den von den Menschen selbst entworfenen Bedeutungen.

Dieser Rede vom ‚cultural turn‘ oder auch der neuen kulturwissenschaftlichen Perspektive in den Sozial- und Humanwissenschaften liegt auch ein anderes Grundverständnis des Kernbegriffs der Kulturwissenschaften zugrunde: ‚Kultur‘. Darunter wird nämlich nicht mehr die so genannte Hochkultur verstanden, also Literatur, Musik, Ausstellungen usw., und auch die uns aus den Diskussionen über das Interkulturelle ja bekannte Auffassung, dass es sich bei ‚Kulturen‘ um meist national definierte Gruppen von Menschen handelt, die bestimmte Gemeinsamkeiten teilen und sich von anderen Gruppen – oder eben anderen ‚Kulturen‘ – mehr oder weniger klar abgrenzen lassen – auch dieses Verständnis von ‚Kultur‘ wird heute so nicht mehr vertreten, und das ist auch nicht gemeint, wenn von einer ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘ die Rede ist. Mit ‚Kultur‘ in dem neuen bedeutungs- oder wissensorientierten Verständnis, das sich in den letzten Jahren durchzusetzen scheint, beziehen wir uns vielmehr genau auf die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben. Kultur, so sagt es der deutsche Soziologe Andreas Reckwitz, erscheine im Rahmen neuerer Kulturtheorien „als jener Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz 2006: 84). Etwas einfacher und zugleich anschaulicher drücken es die beiden Ethnologinnen Joana Breidenbach und Ina Zukrigl aus, die sagen, Kultur sei „ein Prozess, durch den Menschen der Welt, in der sie leben, einen Sinn geben“ (Breidenbach / Zukrigl 2002: 24). Ob nun der Prozess, in dem Sinn und Bedeutung zustande kommen, oder doch eher die symbolischen Ordnungen oder Wissensordnungen, auf die wir für die Herstellung von Sinn und Bedeutung zurückgreifen, jedenfalls ist ‚Kultur‘ nach diesem neuen Verständnis das, was es uns ermöglicht, überhaupt die Wirklichkeit, bestimmte Situationen und Handlungen, auch unser eigenes Tun und Erleben als irgendwie sinnvoll wahrzunehmen.

Wenn wir nun von hier aus weiter danach fragen, wo und wie denn eigentlich das Herstellen und Aushandeln von Bedeutung oder Sinn (zwischen diesen beiden Begriffen soll hier kein Unterschied gemacht werden) stattfinden und wie ‚Bedeutung‘ also überhaupt zustande kommt, dann kommt ein weiterer für die kulturwissenschaftliche Landeskunde wichtiger Be-

griff ins Spiel, mit dem wir auch den Zusammenhang zwischen ‚Kultur‘ im genannten Sinn und der Sprache und dem Spracherwerb klar machen können: der ‚Diskurs‘. Ähnlich wie ‚Kultur‘ ist auch ‚Diskurs‘ ein schillernder, vieldeutiger Begriff, der in ganz unterschiedlichen Theorie- und Wissenschaftstraditionen auf recht unterschiedliche Weise verwendet und verstanden wird. Klar ist zunächst vielleicht nur, dass wir uns mit ‚Diskurs‘ irgendwie auf Sprache und sprachliche Äußerungen beziehen. In der Linguistik wird der Begriff daher häufig verwendet, um die über die Einheit des Satzes hinausgehende Sprachverwendung zu bezeichnen, wobei man sich hier mit ‚Diskurs‘ in der Regel auf die gesprochene Sprache bezieht, wohingegen bei der schriftlichen meist von ‚Texten‘ die Rede ist. ‚Diskurs‘ in diesem Sinn meint also in etwa dasselbe wie ‚Gespräch‘ oder ‚mündliche Interaktion‘. Diese Einschränkung machen wir hier aber nicht, vielmehr bezieht sich ‚Diskurs‘ hier auf jede Form der sprachlichen Äußerung bzw. Interaktion. Genau genommen muss es sich nicht einmal um Sprache im engeren Sinn handeln, auch Formen nicht-sprachlicher Kommunikation wie Gestik und Mimik, Bilder oder Musik können als Diskurse oder zumindest als zu Diskursen gehörig angesehen werden.

Der Diskursbegriff, so wie er im Rahmen kulturwissenschaftlicher Theoriedebatten einflussreich geworden ist, geht vor allem auf den französischen Philosophen und Historiker Michel Foucault und die sich an ihn anschließende Diskurstheorie zurück. Zwar hat Foucault keine systematische Theorie des Diskurses hinterlassen, dennoch lassen sich in seinen Arbeiten Ansätze einer Definition des Begriffs finden, mit denen man arbeiten kann. So unterscheidet die englische Linguistin und Diskursforscherin Sara Mills in ihrem einführenden Band über den Diskurs auf der Grundlage eines Zitats aus Foucaults Buch *Archäologie des Wissens* drei sehr grundlegende Bedeutungskomponenten des Diskursbegriffs: Zum einen und in einem sehr umfassenden und allgemeinen Sinn handele es sich bei ‚Diskurs‘ um „alle Äußerungen oder Texte, die eine Bedeutung und in der realen Welt eine Wirkung haben“ (Mills 2007: 6), d. h. letztlich um alles, was gesagt und geschrieben oder was auch in anderen, nicht-sprachlichen Zeichensystemen geäußert wird oder geäußert worden ist. Damit aber ist der Begriff noch viel zu weit, um damit etwas anfangen zu können. Zum zweiten nämlich meint ‚Diskurs‘ nur „eine bestimmte Gruppe von Aussagen“ (ebd.: 7), d. h. Äußerungen, die in einem bestimmten (thematischen) Zusammenhang stehen und in denen das Sprechen / Schreiben über ein Thema oder einen Gegenstand in bestimmter Weise geregelt, d. h. beispielsweise festgelegt ist, was über einen Gegenstand wie etwa ‚Geschlecht‘ oder ‚Migration‘ gesagt werden kann und was nicht. Dies besagt ja unter anderem, dass die Gegenstände, über die wir sprechen oder über die wir uns äußern, nicht etwa außerhalb der ‚Diskurse‘ irgendwie ‚da sind‘, sondern dass sie als Gegenstände, denen eine bestimmte Bedeutung zukommt, erst im Diskurs zustande kommen und ausgehandelt werden. Das führt uns zur dritten Variante, wonach es sich bei einem Diskurs um eine „regulierte Praxis“ handelt, „die

eine bestimmte Anzahl von Aussagen betrifft“ (ebd.). Diese Variante lässt sich von der zweiten sicher nicht genau abgrenzen, sie besagt vor allem, dass ein Diskurs eine soziale Praxis ist, in der bestimmte soziale Regeln gelten, in der also nicht nur geregelt ist, wie über bestimmte Gegenstände gesprochen werden kann, sondern z. B. auch, wer überhaupt unter welchen Bedingungen sprechen darf und wer nicht. Der Diskursbegriff, so können wir vielleicht zusammenfassend und unter Berufung auf eine anderswo vorgeschlagene Definition festhalten, „bezeichnet einen durch Äußerungen produzierten sozialen Sinn- oder Kommunikationszusammenhang“ (Angermüller 2014: 75).

Wenn wir, wie oben gesagt wurde, heute in den Sozial- und Humanwissenschaften allgemein davon ausgehen, dass wir als Menschen keinen unmittelbaren Zugang zu Welt und Wirklichkeit haben, dass dieser Zugang vielmehr immer schon durch kollektiv erzeugte symbolische Sinnsysteme und Wissensordnungen vermittelt wird (vgl. Keller 2011: 7 f.), die uns mit Bedeutung versorgen, dann können wir auch sagen, dass diese Vermittlungsleistung durch die Diskurse, in die wir als soziale Wesen und als Teilnehmer vieler verschiedener sozialer Interaktionen verstrickt sind, zustande kommt. Die Diskurse, d. h. das, was schon zu einem bestimmten Thema nach bestimmten Regeln gesagt und geschrieben worden ist, liefert uns vorgedeutete Wissensordnungen und soziale Sinnsysteme, deren Geltungsmacht wir uns nicht ohne Weiteres entziehen können, die uns aber auch das Leben erleichtern, weil sie das ja ansonsten völlig unübersehbare Feld der Bedeutungen strukturieren und stabilisieren. Diskurse, so können wir mit dem Soziologen Reiner Keller auch sagen, „lassen sich als mehr oder weniger erfolgreiche Versuche verstehen, Bedeutungszuschreibungen und Sinnordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren“ (ebd.: 8).

Bevor wir auf die Frage eingehen, was das nun eigentlich alles mit dem Thema ‚Landeskunde‘ zu tun hat, müssen wir hier noch einen weiteren Begriff einführen, der den Zusammenhang zwischen Diskursbegriff und Diskurstheorie und eben den praktischen Fragen der ‚Landeskunde‘ herzustellen erlaubt und der im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde zu einer Art Kernbegriff geworden ist: den Begriff ‚Deutungsmuster‘ oder auch ‚kulturelles Deutungsmuster‘ oder einfach ‚kulturelles Muster‘ (zum Begriff und seiner Rolle im Rahmen der ‚Landeskunde‘ vgl. Altmayer 2006). Wie wir gerade gesehen haben, bilden sich in Diskursen mehr oder weniger stabile Wissensordnungen heraus, die uns mit Vordeutungen versehen und die überhaupt erst ermöglichen, dass wir im Diskurs soziale geteilte, d. h. gemeinsame Bedeutungszuschreibungen vornehmen können. Wir verweisen in Diskursen, d. h. in Gesprächen, in Texten, Medien, in jeder Art der Sprachverwendung auf diese als gemeinsam und allgemein bekannt unterstellte Wissensbasis, manchmal explizit, meistens aber implizit und ohne dies überhaupt zu reflektieren oder zu erwähnen. So ‚weiß‘ ich in einer Gesprächssituation zum Beispiel immer schon, dass mein Gegenüber im Gespräch ein

Mann oder eine Frau ist, älter oder jünger, ich weiß, in welcher zeitlichen und räumlichen Situation das Gespräch stattfindet, um welche Art von Gesprächssituation es sich handelt, und in der Regel habe ich auch schon zum Thema des Gesprächs, sei es nun das Wetter oder sei es ein spezifisches politisches oder wissenschaftliches Problem, bestimmte Vordeutungen vorgenommen. Diese Vorabdeutungen sind möglich, weil wir als Teilnehmende an unterschiedlichen Diskursen die in diesen Diskursen verwendeten und stabilisierten Wissensordnungen und ihre Anwendung auf bestimmte Diskurssituationen erlernt und automatisiert haben. Die einzelnen Elemente oder Bausteine solcher diskursiven Wissensordnungen nennen wir ‚kulturelle Deutungsmuster‘ oder auch einfach ‚kulturelle Muster‘. Dieser Begriff bezeichnet also die einzelnen Bestandteile eben jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sprachlich-diskursiven Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als allgemein und selbstverständlich bekannt voraussetzen, das uns mit bereits vorgegebenen Deutungsangeboten für bestimmte Situationen und auf dieser Basis auch mit Handlungsorientierung versieht. Als Beispiele seien hier die Kategorisierung von Personen als ‚Männer‘, ‚Frauen‘, ‚Deutsche‘ oder ‚Moslems‘, unsere zeitliche Orientierung mit Hilfe von Kalendern, unsere räumliche Orientierung etwa mit Hilfe der Einteilung der Welt in Länder und Kontinente oder auch werthafte Vorstellungen wie ‚Familie‘ oder ‚Gesundheit‘ usw. genannt.

Wie hängen nun, werden Sie sich vielleicht fragen, all diese komplizierten theoretischen Überlegungen mit dem zusammen, was wir als ‚Landeskunde‘ im Rahmen des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts kennen? Und wozu ist das überhaupt wichtig, wenn es in der Unterrichtspraxis doch eigentlich nur darum geht, unsere Lernenden ein wenig mit dem vertraut zu machen, was ihnen in und mit der deutschen Sprache so an Erfahrungen begegnen kann? Um das zu beantworten, wollen wir ein Beispiel heranziehen, das Sie aus dem herkömmlichen oder auch dem interkulturellen Sprach- und Landeskundeunterricht sicher kennen, weil es in vielen, wenn nicht in allen einschlägigen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vorkommt: das Thema ‚Essen und Trinken‘.

Bei diesem Thema geht es in den neueren Lehrwerken ja meist darum, die Lernenden mit den sprachlichen Mitteln vertraut zu machen, die zum Thema gehören, und sie so in die Lage zu versetzen, entsprechende kommunikative Alltagssituationen angemessen bewältigen zu können, also etwa ein Kochrezept zu verstehen, über eigene Vorlieben beim Essen und Trinken zu sprechen oder bei den üblichen Situationen des Bestellens oder Zahlens im Restaurant die richtigen Ausdrücke zu verwenden. Darüber hinaus aber geht es fast immer unter einem eher ‚landeskundlichen‘ oder ‚interkulturellen‘ Gesichtspunkt auch darum, was ‚die Deutschen‘ oder ‚die Österreicher‘ oder ‚die Schweizer‘ gerne essen und trinken, was typisch ist für die nationale oder regionale Küche oder auch zu welchen Tageszeiten was und wie gegessen und getrunken wird. Da findet man dann beispielsweise Sätze wie „Die meisten

Deutschen lieben Wurst. Sie essen sie gekocht oder gebraten, mit Ketchup oder scharfem Senf“ (Hilpert u. a. 2010: 33) oder „Das Frühstück ist normalerweise reichhaltig. Man isst schon morgens Brot mit Wurst, Schinken und Käse“ (Anoumatacky u. a. 2008: 61), oder: „Häufig trinkt man zwischen 15 und 16 Uhr eine Tasse Kaffee und isst ein Stück Kuchen“ (Bayerlein 2013: 52). Natürlich stehen diese und die vielen ähnlichen Sätze in den Lehrwerken nicht allein und isoliert da, sondern in einem bestimmten textuellen und auch in einem meist spezifischen didaktischen Kontext. Dennoch beanspruchen sie ja, eine irgendwie objektiv und unabhängig von der sprachlichen Formulierung vorhandene ‚Wirklichkeit‘ hinter den Sätzen angemessen zu beschreiben und in diesem Sinn ‚wahr‘ zu sein. Dass das problematisch sein könnte, sieht man den Sätzen übrigens schon an, denn durch relativierende Adverbien wie ‚normalerweise‘, ‚meist‘ oder ‚häufig‘ nehmen sie ihren eigenen Wahrheitsanspruch ja selbst teilweise wieder zurück. Das hilft aber nicht wirklich, denn das Problem der Sätze besteht vor allem darin, dass man mit demselben Recht in allen Fällen auch genau das Gegenteil behaupten könnte, ohne dass klar erkennbar wäre, welcher der Sätze nun wahr ist und welcher falsch und wie man das überhaupt entscheiden könnte. Das hat natürlich zuerst einmal damit zu tun, dass, wie oben schon gesagt, die Welt viel komplexer ist, als dass sie sich in solchen einfachen und verallgemeinerbaren Sätzen würde beschreiben lassen; es hat aber auch und vor allem damit zu tun, dass es diese vermeintlich ‚objektive‘ Wirklichkeit ‚hinter‘ den Sätzen, auf die wir mit Sprache nur referieren, also verweisen und die wir mit der Sprache nur beschreiben, von der wir aber annehmen, dass sie unabhängig von dieser sprachlichen Beschreibung irgendwie existiert, tatsächlich gar nicht gibt. Denn bei genauem Hinsehen zeigt sich, dass das, was wir als ‚Wirklichkeit‘ annehmen, tatsächlich nur in einer potenziell unendlichen Menge an Aussagen über diese Wirklichkeit besteht, die eben diese Wirklichkeit nicht etwa ‚objektiv‘ beschreiben, sondern ihr eine bestimmte Bedeutung zuweisen und sie damit überhaupt erst als für mich bestehende Wirklichkeit herstellen. Die ‚Essgewohnheiten der Deutschen‘ gibt es ja nicht ‚an sich‘, sondern nur als etwas, worüber wir sprechen und das wir als ‚Tatsachen‘ überhaupt erst herstellen, indem wir darüber sprechen und diesen Tatsachen damit eine bestimmte Bedeutung zuweisen. Anders formuliert: mit dem Thema ‚Essen und Trinken in Deutschland‘ beziehen wir uns nicht auf eine äußere und außersprachliche ‚Wirklichkeit‘, sondern auf einen Diskurs, d. h. auf die vielen sprachlichen und sonstigen symbolischen Handlungen, Äußerungen, Texte, mit denen wir über ‚Essen und Trinken in Deutschland‘ sprechen und schreiben oder uns auf andere Weise verständigen und auf die kulturellen Muster, die wir dabei verwenden.

Aber das ist auch nur die eine Seite. Auf der anderen Seite nämlich steht jede sprachliche Äußerung zu einem beliebigen Thema immer schon und automatisch in einem größeren Zusammenhang, der eben durch den Diskurs hergestellt ist und dem wir uns nicht entziehen können. Mit jeder sinnvollen oder als sinnvoll geltenden Äußerung beziehen wir uns auf Äu-

ßerungen, die zuvor schon zu einem Thema gemacht worden sind, und nur dadurch erhält eine Äußerung ja überhaupt erst ihren (sozialen) Sinn. Wenn in einem der oben genannten Lehrwerke beim Thema ‚Essen und Trinken‘ beispielsweise ein (fiktiver?) Bauarbeiter äußert „Mittags gehen die Kollegen und ich zu einer Imbissbude. Ich hole mir fast immer ein Hähnchen mit Pommes. Das ist mein Lieblingsessen. Ganz selten kaufe ich mir auch einen Salat dazu“ (Hilpert 2010: 30), dann steht diese Äußerung zumindest implizit in einem engen Zusammenhang mit Äußerungen zu gesundem bzw. ungesundem Essen oder zu Äußerungen, wonach Salat gesund, Pommes und überhaupt Imbissessen ungesund ist usw. Dieser diskursive Zusammenhang wird im Text dann auch explizit hergestellt, indem anschließend die Ehefrau des besagten Bauarbeiters angibt, abends noch „etwas Vernünftiges“ zu kochen, was der Text mit der Bemerkung „zum Glück“ auch ganz im Sinne des Mainstream-Diskurses zu gesundem Essen und unter (impliziter) Verwendung des werthaften kulturellen Musters ‚Gesundheit‘ entsprechend kommentiert. Die Bedeutung der einzelnen Sätze in diesem kleinen Lehrbuchtext, so kann man hier sehen, entsteht erst durch den Bezug auf den größeren diskursiven Zusammenhang, in dem diese Sätze stehen, und durch den Rückgriff auf die kulturellen Muster, die sich im Rahmen dieser Diskurse etabliert und stabilisiert haben. Das ist gemeint, wenn wir sagen, Bedeutung werde ‚im Diskurs‘ hergestellt und / oder ‚diskursiv ausgehandelt‘.

Da die Sache doch recht kompliziert und abstrakt ist, nehmen wir vielleicht noch ein zweites Beispiel. In den Materialien des Moduls *Menschen* in diesem Band verwenden wir auch einen kleinen Werbefilm einer deutschen Firma, die Staubsauger und andere Haushaltsgeräte herstellt (siehe S. 23 in diesem Band). In diesem Clip sieht man eine jüngere Frau in einer Situation, die wohl so etwas wie ein Vorstellungsgespräch in einer Firma darstellen soll. Auf die Frage ihres (männlichen) Gegenübers nach ihrem (derzeitigen) Beruf sagt die Frau: „Ich arbeite in der Kommunikationsbranche und im Organisationsmanagement. Außerdem gehören Nachwuchsförderung und Mitarbeitermotivation zu meinen Aufgaben. Oder kurz: Ich führe ein sehr erfolgreiches kleines Familienunternehmen.“ Auf der Bildebene des Werbefilms sieht man dieselbe Frau in verschiedenen Situationen, die man (auf der Basis der entsprechenden kulturellen Muster) typischerweise eher dem Bereich Haushalt und Kinderbetreuung zuordnen würde: Bügeln, Staubsaugen, Kindern bei Hausaufgaben helfen usw. Dieser kurze Werbeclip greift zum einen auf so etwas wie den gesellschaftlichen Mainstream-Diskurs zurück, wonach in der Regel ja unbezahlte Haushalts- und Hausfrauentätigkeiten ein geringes Ansehen genießen. Zum zweiten aber wird durch die Verwendung von kulturellen Mustern aus einem betriebswirtschaftlichen oder unternehmerischen Diskurs versucht, diese Tätigkeiten aufzuwerten, d. h. dem im bisherigen Diskurs stabilisierten und eher negativ bewerteten kulturellen Muster ‚Haushalt‘ eine geänderte Bedeutung zuzuschreiben. Auch dies also ein Beispiel dafür, wie ‚im Diskurs‘, durch die Verwendung von Sprache und anderen Zeichen-

systemen sowie unter Rückgriff auf die in Diskursen verwendeten kulturellen Muster Bedeutung entsteht, ausgehandelt, verändert und durchgesetzt wird.

Für die Landeskunde heißt das: ihre Gegenstände sind nicht irgendwo in einer ‚objektiv‘ existierenden Wirklichkeit ‚da draußen‘, also außerhalb der Sprache, zu suchen, ihre Gegenstände sind die vor allem sprachlichen Äußerungen, mit denen wir der ‚Wirklichkeit‘ Bedeutung zuschreiben und mit denen wir diese Wirklichkeit somit als auch soziale und gemeinsame Wirklichkeit überhaupt erst herstellen. Beim Thema ‚Essen und Trinken‘ also geht es nicht darum, wie oder was ‚die Deutschen‘ oder ‚die Österreicher‘ oder ‚die Schweizer‘ essen oder trinken und was nicht, es geht darum, wie wir über Essen und Trinken sprechen und schreiben, auf welche kulturellen Muster wir dabei zurückgreifen und wie wir mit diesen sprachlichen Handlungen dem Thema Essen und Trinken bestimmte Bedeutungen zuweisen, wie wir diese Bedeutungen in der Interaktion aushandeln und wie wir versuchen, bestimmte Bedeutungen auch durchzusetzen und zu stabilisieren. Und das gilt analog natürlich auch für alle anderen Themen, mit denen wir uns im landeskundlichen Unterricht üblicherweise beschäftigen. Halten wir fest: Gegenstand der Landeskunde in dem Sinn einer ‚kulturwissenschaftlichen‘ oder ‚diskursiven‘ Landeskunde, wie wir sie vertreten, sind nicht die ‚Fakten‘ oder die ‚gesellschaftlichen Verhältnisse‘ als objektive Gegebenheiten, sondern die Diskurse, die in Diskursen verwendeten kulturellen Muster und die auf dieser Basis diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen.

4. ‚Diskursfähigkeit‘

Wenn wir von einer ‚kulturwissenschaftlichen‘ oder auch ‚diskursiven Landeskunde‘ ausgehen, dann rückt damit die ‚Landeskunde‘ nicht nur wieder sehr eng an die Sprache und den eigentlichen Sprachunterricht heran, vielmehr ergibt sich daraus auch ein ganz anderes Verständnis von Sprache, Sprachgebrauch und Sprachlernen, als wir es aus den verbreiteten Auffassungen einer kommunikativen oder interkulturellen Fremdsprachendidaktik kennen. Sprache, so haben wir ja gesehen, dient eben nicht nur dazu, sich in alltäglichen Situationen zurecht zu finden oder mit Menschen aus ‚anderen Kulturen‘ möglichst effektiv, reibungslos und erfolgreich zu kommunizieren, sie dient vor allem dazu, den Dingen und der Welt um uns herum Bedeutungen zuzuweisen, diese Bedeutungen mit anderen zu teilen, sie in der (sprachlichen) Auseinandersetzung mit anderen auszuhandeln und durchzusetzen usw., kurz: sie dient dazu, an den diskursiven Praktiken einer Gesellschaft teilzuhaben. Indem wir eine Sprache erlernen, und dies gilt natürlich zunächst einmal für unsere Erstsprache, erwerben wir die Fähigkeit, an den diskursiven Praktiken in dieser Sprache teilzunehmen, und jede weitere Sprache, die wir erwerben, erweitert unsere Möglichkeiten der Teilhabe an der sozialen Aushandlung von Bedeutungen in Diskursen. Das klingt zunächst abstrakt und theoretisch, hat aber sehr konkrete und praktische Auswirkungen. Denn Teilhabe oder Partizi-

pation an Diskursen und an der diskursiven Aushandlung und Durchsetzung von Bedeutungen heißt letztlich nichts anderes als Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben.

Für die Fremdsprachendidaktik heißt das, dass die im engeren Sinne sprachlichen Teilfertigkeiten wie Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben und die verschiedenen Niveaus, auf denen wir diese beherrschen und die ja im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen so ausführlich beschrieben sind, natürlich weiterhin wichtig und richtig sind, dass sie aber nicht ausreichen. Der Fremdsprachenunterricht sollte die Lernenden eben nicht nur dazu befähigen, Alltagssituationen zu bewältigen, er sollte sie vielmehr zur aktiven und mündigen Teilhabe an den in der betreffenden Sprache geführten Diskurse befähigen, d. h. das übergreifende Ziel des Fremdsprachen- wie des Landeskundeunterrichts heißt: Diskursfähigkeit.

Aber was ist ‚Diskursfähigkeit‘? Dazu ist zunächst zu sagen, dass der Begriff im Rahmen fremdsprachendidaktischer Diskussionen noch recht neu ist und insbesondere den Anspruch markiert, den Fremdsprachenunterricht wieder stärker als Bildungsaufgabe für die nachwachsenden Generationen „in den globalisierten, diversifizierten und digitalisierten Kommunikationsgesellschaften des 21. Jahrhunderts“ (Hallet 2008: 79) zu sehen – ein Anspruch, der im Zuge der Tendenzen zu Standardisierung und Messbarkeit vorgefertigter Kompetenzen auch immer wieder verloren zu gehen droht (vgl. Hallet 2012: 9 f.). Was aber ‚Diskursfähigkeit‘ in einer Fremdsprache im oben genannten Sinn einer auch aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Praktiken der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung genau ausmacht, welche Teilfertigkeiten, welche Kenntnisse, welche Einstellungen und Haltungen dazu gehören: dazu gibt es bisher in den Fremdsprachendidaktiken noch wenig Klarheit. Wir können an dieser Stelle den Begriff auch nicht in seiner ganzen Komplexität entfalten, sondern konzentrieren uns insbesondere auf den Teilaspekt von Diskursfähigkeit, den wir auch bisher schon stark in den Vordergrund gestellt haben, weil er mit dem, was wir herkömmlicherweise als ‚Landeskunde‘ unterrichten, die größten Berührungspunkte aufweist: den Aspekt des Herstellens und Aushandelns von Bedeutung im Diskurs.

Die Teilhabe an Diskursen in der Mutter- oder Erstsprache kann konkret z. B. darin bestehen, dass ich einen Text lese, ein Lied höre oder einen Film anschau, dass ich mich mit Freunden unterhalte, telefoniere, eine E-Mail oder eine SMS schreibe, ein Tweet poste usw. All diese und noch viele andere sprachlichen Handlungen in der Fremdsprache ausführen zu können, dazu wollen wir unsere Deutschlernenden ja auch befähigen. Wenn man solche sprachlichen Handlungen aber als diskursive Handlungen begreift, dann wird deutlich, dass sie zu ihrer Bewältigung mehr verlangen als das Verfügen über geeignete sprachliche Mittel. Schon wenn ich einen Text (in der Muttersprache) lese, stelle ich Bedeutung her, indem ich das mir verfügbare thematische Wissen (in Form von kulturellen Mustern), auf das der Text als Teil eines thematischen Diskurses verweist, aktiviere und zur Herstellung von Bedeutung

nutze. So greife ich beispielsweise bei dem oben erwähnten Werbespot zum Thema ‚Haus-halt‘ auf meine diskursiv vermittelten Kategorien (kulturellen Muster) ‚Mann‘ bzw. ‚Frau‘ zu-rück, ich greife auf mein (diskursiv vermitteltes) Wissen über Haushalts- und Hausfrauentä-tigkeiten inklusive ihrer Geringschätzung im Mainstream-Diskurs und ich greife auf mein Wissen über betriebswirtschaftliche Abläufe zurück, die ich aus den einschlägigen Diskursen kenne. Das alles setzt natürlich voraus, dass ich dazu auch in der Lage bin, weil ich über die entsprechenden diskursiven Wissensordnungen verfüge, weil ich gelernt habe, beim Rezi-pieren von Medien aller Art passende kulturelle Muster anzuwenden und Bezüge zwischen unterschiedlichen Diskursen herzustellen. Schwieriger wird es dann, wenn ich mit Texten oder Medien aus Diskursen zu tun habe, in denen ich nicht sozusagen ‚zu Hause‘ bin, mit denen ich mich bisher nicht oder nur wenig beschäftigt habe, deren thematischer Fokus mich nicht interessieren oder die auch eher ein spezielleres Publikum ansprechen. Wer beispiels-weise nur sehr selten ein Fußballspiel anschaut, wird den entsprechenden Fußballdiskurs – in welcher Sprache auch immer – nicht verstehen (vielleicht auch gar nicht verstehen wol-len), weil er (oder sie) die erforderlichen Diskursbezüge nicht herstellen und die erforderli-chen kulturellen Muster nicht anwenden kann.

Teilhabe an Diskursen verlangt aber nicht nur rezeptive, sondern vor allem auch produktive Diskursfähigkeit. Wir müssen ja nicht nur Bedeutungen (re)konstruieren können, die uns in Texten und anderen Diskursfragmenten sozusagen entgegen kommen, wir müssen vor al-lem auch selbst aktiv Bedeutung in den Diskurs einbringen können. Schon wer beispielswei-se im Alltag ein Gespräch über das Wetter führt, wer von seinen Erfahrungen auf einer Reise berichtet oder eine Alltagsgeschichte erzählt, wer sich an einem Tweet oder einem Internet-Forum beteiligt, bringt in diese verschiedenen diskursiven Handlungen ja seine eigenen Be-deutungen ein und versucht, diese Bedeutungen gegenüber anderen zu positionieren und letztlich auch als sozial geteilte Bedeutungen durchzusetzen. Auch das verlangt mehr als das Verfügen über die bloß sprachlichen Mittel: auch hier muss ich natürlich über die ver-schiedenen kulturellen Muster verfügen, ich muss in der Lage sein, diese in meinen diskursi-ven Handlungen entsprechend anzuwenden und zu verbalisieren, ich muss aber auch wis-sen und anerkennen, dass es neben meiner noch andere Diskurspositionen gibt, ich muss die grundlegende Pluralität von Diskursen anerkennen und dies auch erkennbar machen, ich muss andere Perspektiven rekonstruieren können und ich muss diese als andere, von mei-ner abweichende Perspektiven anerkennen, ich muss in der Lage sein, meine eigenen Be-deutungen in den Diskurs ein- und zur Geltung zu bringen, ich muss meinen eigenen Stand-punkt in der Auseinandersetzung mit dem und im Diskurs reflektieren, vertreten und weiter entwickeln können und ich muss vielleicht auch mit den verschiedenen diskursiven Positio-nen und Perspektiven spielen können, mich distanziert-ironisch dazu verhalten können usw.

All dies lernen wir in der Regel im Lauf eines langen und mehr oder weniger erfolgreichen Prozesses, den wir auch ‚Bildung‘ nennen können. Und wir lernen es in den meisten Fällen zunächst nur in Bezug auf die und nicht zuletzt auch durch die Teilhabe an Diskursen in unserer Mutter- oder Erstsprache. Mit dem Erlernen weiterer Sprachen, die wir dann meist als Fremd- oder Zweitsprachen bezeichnen, erweitern wir unsere Teilhabemöglichkeiten, indem wir lernen, auch an Diskursen in anderen Sprachen als unserer Muttersprache zu partizipieren. Dabei gibt es allerdings keine strenge und absolute Trennlinie zwischen Diskursen in der einen und der anderen Sprache, vielmehr gibt es in aller Regel auch viele Überschneidungen und Übereinstimmungen. Wer beispielsweise in seiner Muttersprache Spanisch an einem Gespräch über Fußball teilnehmen und dabei die entsprechenden kulturellen Muster aktivieren und auf diese Weise Bedeutung herstellen kann, wird diese Fähigkeit in aller Regel auch ohne größere Probleme auf die Fremdsprache Deutsch übertragen und bei Verfügen über die entsprechenden sprachlichen Mittel auch ein Gespräch über Fußball auf Deutsch führen können. Ähnliches gilt natürlich auch für viele andere Themen und Diskursfelder. Gleichwohl sollten wir unsere Lernenden auch darauf vorbereiten, dass ihnen so wie in der Muttersprache auch und vielleicht besonders in der Fremdsprache auch Diskursfelder begegnen können, mit denen sie aus ihrer erstsprachlichen Erfahrung weniger vertraut sind und bei denen sich ein Transfer von muttersprachlicher auf die Diskursfähigkeit in der Fremdsprache nicht so ohne Weiteres bewerkstelligen lassen. Hier nun ist die ‚diskursive Landeskunde‘ gefragt: Sie muss die Lernenden weniger mit konkretem inhaltlichem Wissen ausstatten, sondern eher mit übergreifenden, wenn man so will: mit strategischen Fähigkeiten, mit deren Hilfe sie die Funktionsweisen der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in fremdsprachigen Diskursen erkennen, reflektieren und rekonstruieren können.

Zusammengefasst ergeben sich hieraus drei wichtige sprachbezogene Kernkompetenzen, die sich in den Lernzielbeschreibungen der folgenden Unterrichtseinheiten wiederfinden:

- die Fähigkeit von Fremdsprachenlernenden, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können,
- die Fähigkeit, Diskurspluralität, d. h. das Neben- und Gegeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten, und
- die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen

Was das konkret bedeutet und wie man solche Ziele im Umgang mit deutschsprachigen Diskursen entwickeln und fördern kann – das wollen wir in dieser Materialsammlung zeigen und Sie einladen, das auch in Ihrem Unterricht auszuprobieren.

5. Was erwartet Sie in den drei Modulen des vorliegenden Buches?

Diskurse, so haben wir gesehen, sind vor allem um einzelne Themen herum organisiert. So sprechen wir eben von Diskursen über Fußball, über Essen und Trinken, über Migration oder über Sozialpolitik. Aus diesem Grund haben wir uns in dieser Materialsammlung auch an Themen orientiert, bei denen wir davon ausgehen, dass sich mit ihnen nicht nur wichtige Aspekte fremdsprachiger Diskursfähigkeit fördern lassen, sondern dass sie auch für Lernende des Deutschen als Fremdsprache interessant sind. Dabei legen wir eine Themensystematik zugrunde, die wir im Rahmen der ‚Kulturstudien‘ im Fach Deutsch als Fremdsprache in den letzten Jahren erarbeitet haben und die davon ausgeht, dass sich die für die Kulturstudien bzw. die kulturwissenschaftliche Landeskunde wichtigen Themen aus der grundlegend orientierenden Funktion von ‚Kultur‘, Diskursen und kulturellen Mustern ergeben, die sich auf einer sehr allgemeinen Ebene zu vier großen kulturellen Themenfeldern gruppieren lassen: Raum, Zeit, Identität und Werte. Ohne auf diese Systematik nun hier genauer eingehen zu können – Sie finden dazu bei Interesse Genaueres in der einschlägigen Literatur, z. B. in Altmayer 2010 oder 2013 – wollen wir nur darauf hinweisen, dass die drei Module dieser Materialsammlung sich an dieser Systematik orientieren: Das Modul *Menschen* gehört zum Themenbereich Identität, das Modul *Mobilität* zum Themenbereich Raum und das Modul *Essen* zum Themenbereich Werte. Was fehlt, ist der Themenbereich Zeit. Den haben wir hier ganz bewusst weggelassen, denn wir verstehen dies als Anregung und Ansporn für Sie, sich zu einzelnen Themen aus diesem Bereich, z. B. zum Thema ‚Feiertage‘, zum Thema ‚Freizeit‘ oder zu einzelnen wichtigen Gedenktagen aus der Geschichte der deutschsprachigen Länder eigene Materialien herauszusuchen und dazu eigene Aufgaben zu entwickeln. Dabei können Sie sich an den Aufgaben orientieren, die wir bei den von uns ausgesuchten exemplarischen Themen vorgeschlagen haben, Sie können aber natürlich auch Ihre eigenen Aufgabenformen entwickeln.

Bei der Entwicklung des didaktischen Materials, d. h. bei der Textsuche und Aufgabenerstellung, haben wir uns an folgenden methodisch-didaktischen Prinzipien orientiert, die zum Aufbau von Diskursfähigkeit förderlich sind:

- Auswahl möglichst authentischer und vielseitiger Texte und Textsorten, die in den jeweiligen thematischen Diskursen auffindbar sind.
- Auswahl von multiperspektivischen Texten, die die Pluralität von Bedeutungen und Diskurspositionen deutlich machen.
- Subjektorientierung und Ausrichtung an erwachsenen Lernenden, die durch ihre Sozialisation in bestimmten Diskursen immer schon (Vor-) Wissen (in Form von kulturellen Mustern), aber auch Interessen, Standpunkte bzw. Diskurspositionen mitbringen.

Diese sollten als Grundlage des Lernprozesses ernst genommen und an diese sollte angeknüpft werden.

- Problemorientierung, d. h. die potentielle Schaffung von ‚Irritationsmomenten‘ (auch durch mehrdeutige, widersprüchliche Wirklichkeitsdarstellungen im Material). Lernende sollen die Möglichkeit haben, sich selbst (echte) Fragen zu stellen und dadurch subjektiv relevante Lerngegenstände auszugliedern. Dies ermöglicht es, sich eigener, neuer und anderer kultureller Muster und Diskurspositionen bewusst zu werden.
- Verwendung vielfältiger Sozialformen und Methoden, die ‚offen‘ sind für (echte) Fragen und Antworten der Lernenden, d. h. deren subjektiven rezeptiven und produktiven Bedeutungskonstruktionen in der Auseinandersetzung mit und also Teilhabe an Diskursen.

In der jeweils ersten Einheit der drei Module – der Auftakteinheit – (re)konstruieren die Lernenden zunächst selbst Aussagen zu jeweils relevant gesetzten thematischen Diskursauschnitten (*Wer sind Sie? Was würden Sie einkaufen, in welchem Supermarkt, und warum? Wohin würden Sie reisen und warum?*) und aktivieren dabei die ihnen verfügbaren Deutungsmuster. In den darauf folgenden Einheiten geht es zum einen darum, dass die Lernenden in der Auseinandersetzung mit den zur Verfügung gestellten Texten, die ihnen beim Textverstehen jeweils individuell verfügbaren kulturellen Muster aktivieren und dadurch Bedeutungen (re)konstruieren, diese in der Gruppe aushandeln, reflektieren und ggf. auch verändern. Dabei wird aus einer Metaebene immer wieder auch auf das *Wie* der Bedeutungsproduktion geschaut und die prinzipielle Pluralität von Standpunkten und Diskurspositionen thematisiert. Eine wichtige Rolle spielt dabei das rhetorische Argumentieren. Insbesondere kooperative Methoden, wie u.a. das Think-Pair-Share, mit denen individuelle Bedeutungskonstruktionen, aber v. a. auch die Aushandlung und der Austausch von Bedeutungen in Partner- und Gruppenarbeit gefördert werden können, scheinen uns dafür besonders ertragreich. Einheit 3 „Die Kuh als Klimakiller“ des Moduls Essen vermittelt funktionale und sprachliche Grundlagen des Argumentierens und kann als Übungseinheit auch in andere Module eingebaut werden.

In den späteren Einheiten jedes Moduls wirken die Lernenden durch die Schaffung eigener ‚Texte‘ aktiv an Bedeutungskonstruktionen mit und erweitern damit ihren eigenen Fundus an Deutungsmustern, aber auch den gesellschaftlichen Diskurs. In diesen Produkten sollen sie die ggf. veränderten oder bewusst aufrecht erhaltenen Muster anwenden, diese kritisch hinterfragen, mit ihnen spielen oder sich auch distanziert-ironisch zu ihnen verhalten können. In einer letzten, das Modul abrundenden Einheit reflektieren die Lernenden das im Modul Gelernte, indem sie sich noch einmal die eingangs gestellte Frage stellen. Idealerweise geschieht die Beantwortung der Frage nun komplexer und reflektierter als am Anfang des Moduls. Vor den drei Modulen (Menschen auf der Niveaustufe A2, Essen auf der Niveaustufe

B1, Mobilität auf der Niveaustufe B2) wird jeweils ein methodisch-didaktischer Überblick mit Themenfeldern, Dauer, Lehr-/Lernzielen, Materialien, und Fertigkeiten gegeben. Jede Einheit enthält zunächst ausführliche didaktische Hinweise. Diese enthalten neben Unterrichtsempfehlungen für die Lehrenden, mögliche Lösungen sowie Angaben zu obligatorisch oder fakultativ durchzuführenden Aufgaben und Hinweise zu den Kopiervorlagen, welche sich an den didaktischen Kommentar jeder Einheit anschließen.

Zusätzlich zu den im Buch befindlichen Kopiervorlagen stehen Ihnen ausgewählte Materialien, z. B. längere Texte, Videos und alle in den Einheiten thematisierten Bilder in Farbe online zur Verfügung. Detaillierte Lösungen zu einzelnen Aufgaben befinden sich im Anhang (ab S. 118). Die Piktogramme am Seitenrand zeigen auf einen Blick, welche Zeitspanne für die jeweiligen Einheiten anzusetzen ist, welche Fertigkeiten trainiert werden und in welchen Sozialformen die Einheit erarbeitet werden sollte.

Bleibt uns zum Schluss noch, Ihnen beim Durcharbeiten dieser Materialsammlung, bei der Erstellung eigener Materialien und Aufgaben und bei der Erprobung in Ihrem eigenen Unterricht viel Erfolg, Ausdauer und nicht zuletzt auch Spaß zu wünschen!

Leipzig, im Januar 2015

Claus Altmayer
Eva Hamann
Christine Magosch
Caterina Mempel
Björn Vondran
Rebecca Zabel

Literatur

- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: FLuL 35, S. 44-59.
- Altmayer, Claus (2010): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika? In: Acta Germanica. German Studies in Africa 38, S. 86-102.
- Altmayer, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Landeskunde Nord. Hrsg. von Frank Thomas Grub. Frankfurt a.M., Bern u.a.: Lang, S. 10-29.
- Angermüller, Johannes (2014): Art. ‚Diskurs‘. In: DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Hg. von Daniel Wrana, Alexander Ziem, Martin Reisigl, Marzin Nonhoff und Johannes Angermüller. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 75-78.
- Anoumatacky, Moussa u.a. (2008): Ihr und Wir plus. Textbuch 1. München: Goethe-Institut.
- Bayerlein, Oliver (2013): Landeskunde aktiv. Praktische Orientierungen für Deutschland, Österreich und die Schweiz. München: Verlag für Deutsch.
- Breidenbach, Joana; Zukrigl, Ina (2002): Widersprüche der kulturellen Globalisierung: Strategien und Praktiken. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 12/2002, S. 19-25.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Michael K. Legutke (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr, S. 76–96.
- Hallet, Wolfgang (2012): Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Wolfgang Hallet und Ulrich Krämer (Hg.): Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Seelze: Friedrich, S. 8–19.
- Hilpert, Silke u.a. (2010): Schritte plus 3. Kursbuch + Arbeitsbuch, Niveau A2/1. München: Hueber.
- Luscher, Renate (2014): Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute. 9. Auflage. München: Verlag für Deutsch.
- Mills, Sara (2007): Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis. Tübingen, Basel. Francke.
- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Studienausgabe. Weilerswist: Velbrück.
- Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm u.a. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1472-1478.