

MAGDALENA ROZENBERG

Metamorphose der Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache. Hinführung zu einer Inklusiven Landeskunde – Beginn einer Debatte oder eine utopische Hoffnung?

Przyszłością dla ‚Landeskunde‘ jest perspektywa kulturoznawcza. Kulturoznawstwo dokonało zmiany paradygmatu z tradycyjnego ‚Landeskunde‘ na dyscyplinę naukową zorientowaną kulturoznawczo. Jak wygląda ta metamorfoza ‚Landeskunde‘ i dokąd może prowadzić? Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na to pytanie.

Die Zukunft der ‚Landeskunde‘ wird kulturwissenschaftlich geprägt sein. Die Kulturwissenschaften haben einen Paradigmenwechsel von der traditionellen ‚Landeskunde‘ zu einer kulturwissenschaftlichen Forschungsdisziplin eingeleitet. Wie sieht diese Metamorphose der Landeskunde aus und wohin kann sie führen? Der Beitrag versucht, diese Frage zu beantworten.

The future of ‚Landeskunde‘ is the perspective of cultural studies. Cultural studies have changed the paradigm of traditional ‚Landeskunde‘ to a scientifically oriented field of studies. How does this metamorphosis look and where may it lead to? The article is an attempt at answering this question.

1. Theorie und Praxis – eine Bestandsaufnahme

Die herkömmliche Landeskunde¹ in Deutsch als Fremdsprache erlebt in den letzten Jahren ihre Metamorphose.² ALTMAYER (2006:44f.) spricht von ihrer

¹ Ich danke Herrn Prof. Dr. Uwe Koreik für das hilfreiche Gespräch über die Landeskunde.

Transformation³ zur Kulturwissenschaft. Das Konzept einer kulturwissenschaftlich transformierten Landeskunde versteht Altmayer als eine Weiterentwicklung des bislang dominierenden ‚interkulturellen‘ Ansatzes, in dem ein angepasstes Konzept von ‚Kultur‘ und ‚kulturellem Lernen‘ besser eingeführt werden soll (ALTMAYER 2006:56).⁴ Dieses Konzept geht von der Annahme aus, dass Lerner Individuen sind, „denen ein bestimmtes Repertoire an ‚kulturellen Deutungsmustern‘ zur Verfügung steht, aus dem sie sich für die Herstellung ihrer Wirklichkeit bedienen“ (ALTMAYER 2006:56). In diesem Sinne besteht für ALTMAYER (2010:1409) die Aufgabe kulturwissenschaftlicher Forschung in Deutsch als Fremdsprache insbesondere darin⁵, „die im alltäglichen Sprachgebrauch in aller Regel implizit bleibenden kulturellen Deutungsmuster, die wir im Deutschen verwenden, zu rekonstruieren, d. h. sie auf die Ebene des Expliziten zu heben, sie sichtbar und damit auch lernbar zu machen.“ In seiner Idee ist das von Altmayer propagierte Konzept perspektivistisch und zielorientiert, BIEBIGHÄUSER (2010:24) findet es sogar „very ambitious“. Jedoch ist seine Umsetzung problematisch. BIEBIGHÄUSER (2010:24f.), die Altmayers Konzept einerseits lobt, fragt andererseits danach, wie die Rekonstruktion kultureller Deutungsmuster im schulischen Kontext funktional verankert werden soll: „The problem with Altmayer’s concept is how to carry this into language classes. His concept is very ambitious; the text analysis could be conducted by high school students, but not by an average pupil, and the question would still be how to proceed with the results in class.“ Auch KOREIK (2011:586) weist auf ein ungeklärtes Problem in Altmayers Konzept hin, das mit der Lernbarkeit kultureller Deutungsmuster einhergeht: „Es bleibt zunächst auch noch ungeklärt, wie welche Wege beschritten werden können, um lernerspezifisch gewonnene Erkenntnisse über

² In meinem Beitrag *Landeskunde unter den Einflüssen der Cultural Studies. Beziehungen zwischen Personen, Sprachen und Kulturen* in KAṬNY / LUKAS (2011:143-151) setze ich mich mit der Metamorphose der Landeskunde im Hinblick auf das Paradigma der Interkulturalität und deren postkolonialen Konzepten wie Métissage, Hybridität/Hybridisierung, Kreolisierung/Kreolität, Néo-Baroque und third space auseinander.

³ Dazu auch ALTMAYER / KOREIK (2010a:1378f.).

⁴ CASPER-HEHNE (2006:101) vertritt den Standpunkt, dass Landeskunde und interkulturelles Lernen derzeit zwei eng miteinander verbundene Konzepte sind. Siehe dazu auch BAUER (2009, 2010), der in seinen Beiträgen auf die Unterschiede zwischen Landeskunde und interkulturellem Lernen eingeht.

⁵ ALTMAYER (2010:1409) formuliert die Aufgabe kulturwissenschaftlicher Forschung auch in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache.

die Art vorhandener sowie die Entwicklungsschritte kultureller Deutungsmuster ‚lernbar zu machen‘.“

In beiden Positionen werden nun wichtige Probleme angedeutet, an denen sich die Fremdsprachendidaktik zu messen hätte. Ihre Lösung erscheint aber in der Hinsicht problematisch, weil es, mit SCHRÖER (2009:123) gesagt, unmöglich ist, „den fremdkulturellen Orientierungszusammenhang in den Orientierungszusammenhang [der eigenen] Kultur zu übertragen“. Die Übertragung und somit auch die Rekonstruktion fremdkultureller Zusammenhänge erweist sich als unmöglich, weil sie in anderen Erfahrungskonstruktionen aufgebaut und in einer anderen Erfahrungsrealität erlebt und realisiert wurden. Infolgedessen zeigt sich die Kompliziertheit des Prozesses der interkulturellen Kommunikation, weil kulturelles Orientierungswissen „nicht einfach mit Hilfe von Wörtern übertragen werden kann“ (VON GLASERSFELD 1997: 191). Die Spezifik kulturellen Orientierungswissens entsteht in einem Geflecht aus Wahrnehmung, Denken, Sprache, Verstehen, Kultur und Verhalten. In einem solchen Netzwerk konstituiert sich die eigene Weltsicht; diese, so ELIAS (1986:XIII), wird als Ensemble verschiedener Konfigurationen – also sozialer Strukturen – aus Alltagswelt und symbolischen Sinnwelten erfahren (vgl. LEGGEWIE / ZIFONUN 2011:228). So präsentiert sich uns fremde Kultur in Bezug auf diese Figurationen stets spezifisch, unklar und fragmentarisch (vgl. SCHRÖER 2009:103). Wir sind, wie Schröer weiter hervorhebt, bei der Erforschung fremder Kulturen oder bei der Herausarbeitung des kulturspezifischen Deutungsrahmens in besonderer Weise orientierungslos. Diese Orientierungslosigkeit könnte eigentlich darin begründet sein, dass die eigene Wirklichkeitskonstruktion „von [jedem] Menschen gemacht ist, nämlich in Symbolen verarbeitet und durch Symbole hergestellt wird, dass mit der kulturellen Konstruktion von Wirklichkeit immer auch ein potenzieller Kampf um die Durchsetzung von Bedeutungssystemen einhergeht“ (BACHMANN-MEDICK 2009:36). Dies impliziert auch, dass vor dem Hintergrund der kulturellen Vielfalt Kampf, Positionierung, Macht und Gewalt in Inklusions- und Exklusionsprozessen ihren Niederschlag finden. Die kulturellen Symbole verweisen AUERNHEIMER (2010:74) zufolge auf die Orientierungsfunktionen von Kultur, d.h. auf die Verständigung, die Darstellung ‚nach außen‘, aber auch auf die Selbstrepräsentation. Daher dient die Kultur ‚der Deutung des gesellschaftlichen Lebens und damit der Orientierung des Handelns‘ (AUERNHEIMER 2010:75). In diesem Sinne wird Kultur als ‚das Geflecht von Bedeutungen, in denen Menschen ihre Erfahrung interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten‘ verstanden (GEERTZ 1987:99). Die kulturelle Verschiedenartigkeit impliziert also zugleich plurale Weisen der Welterzeu-

gung, die abhängig von unseren Vorstellungen und Beschreibungen von der Welt sind. Wir konstruieren unsere eigenen Weltbilder, die sich in ihren Einzelheiten von anderen erheblich unterscheiden. Das Konstruieren eines Weltbildes hängt von der Erfahrung, dem Wissen, der Kultur, der Gesellschaftsschicht und letztendlich auch von der Epoche ab, in der ein Mensch lebt.⁶ Laut STIERLIN (2000:391) verwirklicht sich jeder Mensch mit Hilfe seiner Wirklichkeitskonstruktionen in seiner Lebenswelt. Dies impliziert Prozesse, so Stierlin weiter, die der Mensch als Weltwahrnehmen, Welterfühlen und Weltdeuten beschreiben kann.

Diese Prozesse kommen schon früh, ja zum Teil schon vor der Geburt des Individuums in Gang. Mit seinem Wachstum und seiner Ausdifferenzierung erwachsen ihm dann immer neue neurophysiologische Strukturen und damit auch neue Möglichkeiten, seine Lebenswelt differenzierend wahrzunehmen, differenzierend zu erfüllen, differenzierend zu deuten und so eben auch seine Wirklichkeit differenzierend zu konstruieren. Zugleich sieht sich dieses Individuum ständig Anregungen oder nun auch Verstörungen ausgesetzt, die von seiner Umgebung ausgehen. Diese wiederum bewirken laufend Veränderungen in des Individuums Strukturen und Möglichkeiten für die Konstruktion seiner Wirklichkeit, und dies in einem sich spiralförmig vorantreibenden Prozeß.

Daraus ergibt sich nun die Verschiedenheit der Weltansichten, bedingt durch den gesellschaftlich-historisch determinierten Horizont des kulturellen Bedeutungsrahmens, in dem die Lebenswelt des Menschen seinen Bezug hat. Aber die Art und Weise, wie wir die Wirklichkeit erfahren, geht nicht nur mit kognitiven Entitäten jeder Art einher; sie hängt auch entscheidend von den Affekten auf unser Denken und Verhalten ab (CIOMPI 2000:209). Denn erst Affekte, wie CIOMPI (2000:210) weiter ausführt, aktivieren, strukturieren, erzeugen, bewirken, verbinden, kombinieren und organisieren das kognitive Feld kontextadäquat unter Verwendung der gesamten Erfahrung. Erst sie verleihen unserem Denken Richtung und Bedeutung; kurz gesagt: Sie stiften Sinngestalten und -strukturen. Aus dieser Erkenntnis resultiert das affektzentrierte Verständnis von Interkulturalität, in welche die eigene emotionale Befindlichkeit hineinprojiziert wird. Darüber hinaus hat Interkulturalität eine Feinstruktur, die nicht nur unser ‚Weltbild‘ widerspiegelt, sondern auch die Möglichkeiten und Grenzen der (interkulturellen) Kommunikation entscheidend beeinflusst. Die Feinstruktur der Interkulturalität bildet sich in affektiv-kognitiven Wechselwirkungen heraus, deren Elemente, also Affekte und Kognition, zusammengehören und einander durchdringen, obgleich es mir

⁶ Mehr über den subjektiven Aspekt menschlicher Weltkonstruktion ist in meiner Dissertation (ROZENBERG 2006:76-81) zu finden.

doch scheint, dass Affekte, Emotionen, Gefühle und Stimmungen eine primäre Funktion erfüllen: „Ohne emotionalen Anstoß gibt es keine Aktion“ (CIOMPI 1997:47).

Es gehört zum Wesen der Interkulturalität, dass sie persönlichkeitspezifisch ist. Die Persönlichkeitsmerkmale formen, determinieren und energetisieren Interkulturalität. Sie sind Ciompi zufolge die essenziellen ‚Motoren‘ (und zuweilen auch ‚Bremsen‘) der interkulturellen Dynamik. Dies erklärt zudem, worauf KOREIK (2011:588) verweist, dass es nämlich im schulischen Kontext – im Fremdsprachenunterricht also – äußerst problematisch, wenn nicht gar unmöglich ist, Leistungen und Leistungsfortschritte in interkultureller Kompetenz zu messen und sie auch noch in Form von Schulnoten zu bewerten und letztendlich die verschiedenen Elemente, die eine interkulturelle Kompetenz ausmachen, zu evaluieren oder zu testen. Daran scheitert also die Praxis⁷, weil es, wie Koreik feststellt, keine brauchbaren operationalisierten Testverfahren gibt und die Entwicklung der Parameter zur Messbarkeit von interkultureller Kompetenz nicht zu sehen ist. Mit CAMERER (2007:10) pointiert: „So lange es um Kenntnisse und Wissen geht, ist das Testen kein Problem, denn bewährte Verfahren zur Wissensüberprüfung bestehen zuhauf. Anders bei Persönlichkeitsmerkmalen, zu denen valide Testverfahren nicht existieren und in absehbarer Zeit wohl nicht zu erwarten sind.“

Bisher stand das **Wie** im Vordergrund (wie erfolgt die Lernbarkeit von kulturellen Deutungsmustern?). Ich möchte dagegen nach dem **Was** fragen, in dem Sinne, was **lernbar** überhaupt heißt? Wir wissen alle, dass eine fremde Kultur nicht einfach durch den Schulbesuch oder durch die Teilnahme an interkulturell orientierten zwei- oder dreiwöchigen Kursen sowie Workshops zu erlernen ist. Es ist demnach falsch zu glauben, interkulturelle Kompetenz innerhalb von zwei oder drei Wochen ausbilden zu können, obwohl die Versuche, innovative Spiele und praktische Übungen zum Aufbau und zur Stärkung interkultureller Kompetenz zu unternehmen, immer positiv zu sehen

⁷ THÜRMAN (2010:36) nennt mehrdimensionale Ansätze zur Skalierung interkultureller Kompetenzen wie Elos network, Inca oder Lolipop und betont, dass international operierende Konzerne seit vielen Jahren Messinstrumente zur Erfassung interkultureller kommunikativer Kompetenzen einsetzen. Aber diese Instrumente, so Thürmann, stehen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts nicht zur Verfügung. KOREIK (2011:588-593) dagegen stellt trotz seiner erheblichen Zweifel an der Messbarkeit von interkultureller Kompetenz die empirischen Arbeiten im Bereich der Landeskunde dar, die aber zunächst eher einen Ankündigungscharakter haben und deren Teilergebnisse noch nicht vorliegen.

sind. Viele interessante Beispiele für Spiele und Übungen im Rahmen des interkulturellen Lernens präsentieren LOSCHE (2005) und RADEMACHER / WILHELM (2009). Eine ganze Fülle von Konzepten und Methoden für interkulturelle Sensibilisierung stellen HILLER / VOGLER-LIPP (2010) vor. Dabei tauchen Begriffe auf wie ‚Training/trainieren‘⁸ (in diversen Kombinationen wie z.B. ‚Trainingskonzepte‘ und ‚Trainingsmethoden zur interkulturellen Sensibilisierung‘). Die Verbindung von Training und Sensibilität, die sich in solchen Konstellationen wie ‚Trainings zur interkulturellen Sensibilisierung, interkulturelle Trainings‘ manifestiert, impliziert die komplizierte Frage, ob man interkulturelle Kompetenz trainieren kann, so dass die interkulturelle Kompetenz eine austrainierte Form beim Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen sein kann. Wenn interkulturelle Kompetenz in affekttypischer Weise aktiviert wird, wenn interkulturelle Kommunikation sich als affektiv mitbestimmend erweist, dann fragt es sich, ob man Affekte trainieren kann und wie interkulturell orientierte Kurse konzipiert und in welcher Form angeboten werden sollen, um diesem **Was** nachzugehen. Ich sehe nicht, wie dieses Problem gelöst werden kann.

Vor dem Hintergrund einer kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde in Theorie und Praxis erklärt sich nun, warum die Bedingungen und Möglichkeiten von Interkulturalität eher auf einer theoretisch-reflexiven Ebene zu konzipieren sind, was zur Folge hat, dass empirische Analysen sich eher der Interkulturalität annähern. Um noch einmal auf Altmayers Position zurückzukommen, kann man sie kritisch sehen, jedenfalls erinnert er daran, dass in der kulturwissenschaftlichen Metamorphose der Landeskunde systematisch versucht werden soll, fremdkulturelle Zusammenhänge zu erfahren und zu erschließen. Darum muss man fragend, forschend und auch irrend den Horizont des Verstehens erweitern und vertiefen. Bei dem Versuch, die Problematik des vorliegenden Beitrages zu umreißen, drängt sich folgende wesentliche Frage auf: Wohin kann die Metamorphose der Landeskunde führen? Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, ist es sinnvoll, zuerst die Wandlungsgeschichte der Landeskunde in DaF (2) zu skizzieren, im Folgen-

⁸ Darauf verwies schon die konstruktivistische Theorie, indem sie für eine Trennung zwischen dem Begriff des ‚Lehrens‘ und dem des ‚Trainings‘ (im Sinne von Abrichtung oder Dressur) plädierte (vgl. VON GLASERSFELD 1997:203). VON GLASERSFELD (1997:203f.) erklärt: „Training zielt und konzentriert sich auf das Verhalten dessen, der abgerichtet werden soll, d. h. auf beobachtbare Handlungen. Im Gegensatz dazu zielt und konzentriert sich das Lehren auf das Verstehen auf seiten des Schülers, d. h. auf begriffliche Operationen.“

den die interkulturelle kommunikative Kompetenz mit Rechtfertigungsabsicht (3) vorzustellen. In (4) werden Inklusion und Exklusion als Komponenten bei der Konstruktion von Fremdheit und Andersartigkeit diskutiert, und abschließend wird die inklusive Landeskunde (5) als allgemeine Idee innerhalb der Debatte um Interkulturalität präsentiert.

2. Vom enzyklopädischen Wissen zu kulturanthropologischen Erkenntnissen. Die Entwicklung der Interkulturellen Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache

Die Entwicklung der Landeskunde zu einer Lehre mit interkulturellem Ansatz, für die Ausdrücke wie z.B. Kulturverstehen, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz, Fremdverstehen und die Wahrnehmung von Stereotypen essenziell sind (CASPER-HEHNE 2006:102-105), verdankt man ihrer kulturtheoretischen Positionierung, bei der die kritische Auseinandersetzung mit dem sehr einflussreichen Paradigma der Interkulturalität von besonderer Relevanz ist (ALTMAYER / KOREIK 2010a:1379). Dieses Paradigma, das von den grundlegenden Kategorien des Eigenen und Fremden ausgeht und in dem der Kulturbegriff durch die Einsicht geprägt ist, dass es nicht die eine sogenannte Hochkultur gibt, sondern vielmehr die Kulturenvielfalt, akzentuiert noch stärker die Entwicklung der traditionellen Landeskunde zu einer kulturwissenschaftlichen Forschungsdisziplin.

In der Geschichte der Landeskunde können vier Ansätze unterschieden werden: der kognitiv-wissensorientierte, der kulturkundlich-mentalitätsorientierte, der kommunikativ-pragmatische und der interkulturell-interaktive Ansatz.⁹ Auf transparente Weise gibt die Tab. 1 diese Entwicklung wieder. Der kognitiv-wissensorientierte Ansatz, der im 19. und 20. Jahrhundert die Grundlage für die Realienkunde bildete, verstand die Landeskunde als Vermittlung von historisch-sozialem Wissen über das Zielland. Dieses Wissen konzentrierte sich jedoch keineswegs auf Themen, die sich mit der Kultur des Ziellandes befassen. Vielmehr ging es um den Erwerb enzyklopädischen Wissens (z. B. geographische, politische Kenntnisse) nach einem traditionellen Frage-Antwort-Schema (z. B. Wie heißt der längste Fluss? Wie funktioniert das Parteiensystem? Wie begeht man die Feiertage? – KOREIK 2009:20).

⁹ Die Ausführungen bei der Explikation der landeskundlichen Ansätze beziehen sich auf Deutschland. In der polnischen Debatte um landeskundliche Inhalte setzte sich z. B. HALINA BARCIKOWSKA (1998:236-243) in ihrem Beitrag damit auseinander.

In den 1920er/1930er Jahren entwickelte sich dann unter dem Einfluss eines nationalstaatlichen Denkens ein kulturkundlich-mentalitätsorientierter Ansatz, der der Kulturkunde zugrunde lag. Die kulturkundlich-mentalitätsorientierte Landeskunde zielte auf die essentialistische Erfassung von nationalen Volkscharakteren und auf die Kontrastierung der fremden und eigenen Wesensart ab (SCHUMANN 2010:158). Dabei zeichnete sich eine stärkere Orientierung an der prinzipiellen Lernerorientierung ab, d.h. an den Bedürfnissen, Einstellungen und Erfahrungen (CASPER-HEHNE 2006:103). Nach dem Zweiten Weltkrieg eröffnete sich für die Landeskunde eine neue Perspektive, die nicht mit der Vermittlung von möglichst umfangreichem Wissen über Land und Leute einherging. Vielmehr ging es um die Bedeutung der Völkerverständigung und der internationalen Kommunikation (Miteinander-Reden-Können). Damit setzte sich der kommunikativ-pragmatische Ansatz (Integrierte Landeskunde/Sozialwissenschaftliche Landeskunde) zum Ziel, die Landeskunde vollständig in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen und Situationen des kommunikativen Alltagshandelns zur Basis von landeskundlichen Erfahrungen zu machen.

Es ging dabei vor allem um die Entwicklung von Einsichten in alltagskulturelle Phänomene eines handlungsbezogenen Hintergrundwissens, das geeignet erschien, adäquates kommunikatives Handeln zu ermöglichen und sprachliche Missverständnisse zu verhindern. Zu diesem landeskundlichen Kontextwissen [...] zählten auch Einsichten in gesellschaftliche Strukturen und politische Konstellationen (CASPER-HEHNE 2006:159).

Dabei setzte sich mehr und mehr die Erkenntnis durch, dass die im kulturkundlich-mentalitätsorientierten Ansatz angelegte prinzipielle Lernerorientierung nicht ausreichte (CASPER-HEHNE 2006:104). Vielmehr wurde die grundlegende Lernerorientierung akzentuiert, die sowohl der Ziel- als auch der Ausgangskultur des Lernens großen Wert beimaß. So wurde dem Kulturvergleich eine immer relevantere Bedeutung eingeräumt (CASPER-HEHNE 2006:104). Es änderte sich zudem noch die Zielsetzung in der Vermittlung landeskundlicher Themen: weg von der Informationszentrierung hin zur Handlungsorientierung (WORMER 2003:440). Als Konsequenz dessen sollte die Landeskunde nun einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung der kommunikativen Kompetenz leisten. Zu dieser kontinuierlichen Form des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts kam in den 1990er Jahren die interkulturelle Form des Fremdsprachenunterrichts hinzu (WORMER 2003:441). In dem interkulturell-interaktiven Ansatz ging es ‚primär‘ um kulturanthropologische Erkenntnisse, aufgrund deren Kultur als ein subjektiver und kollektiver Erfahrungsraum definiert und das In-Beziehung-Setzen der eigenen kulturellen

Erfahrungen mit dem Leben im Zielsprachenland als zentrales Merkmal einer Interkulturellen Kompetenz begriffen wurde (SCHUMANN 2007:3).

Tab. 1: Die Entwicklung der Landeskunde nach SCHUMANN (2007:4)

Die Entwicklung der Landeskunde		
Bezeichnung	Gegenstände	Lernziele
Realienkunde 19. Jh./Anfang 20. Jh. kognitiv-wissensorientierte Landeskunde	historisches, geografisches, gesellschaftliches Wissen über das Zielland, enzyklopädisches Wissen, Summe aller Fakten	positivistischer Bildungsgedanke, Wissen über den Nachbarn (England, Frankreich) erwerben, Handelskontakte und politische Kontakte pflegen
Kulturkunde 1920er/1930er Jahre kulturkundlich-mentalitätsorientierte Landeskunde	Wesen und Nationalcharakter des fremden Volkes, traditioneller Kulturbegriff: Volk-Kultur-Nation, Kultur als geistig-schöpferische Leistung der Zielkultur, Summe aller Werte/Gegensätze	Vergleichbarkeit herstellen zwischen dem eigenen und dem fremden Volk, Betonung der Gegensätze, das Wesen des Anderen erfassen, ideologische Überhöhung des eigenen Wesens, politisches Machtspiel
Integrative Landeskunde / Sozialwissenschaftliche Landeskunde 1960er/1980er Jahre kommunikativ-pragmatische Landeskunde	sprachbezogene Landeskunde, sprachliches Alltagshandeln, Landeskunde als sprachliches Kontextwissen, sozialwissenschaftliches Orientierungswissen, exemplarische Problem-bereiche einer Gesellschaft	Völkerverständigung, Internationale Kommunikation, Abbau von Vorurteilen und von Kommunikations-hemmnissen, Entwicklung von kommunikativer Kompetenz, transnationale Kommunikationsfähigkeit
Interkulturelle Landeskunde 1990er Jahre interkulturell-interaktive Landeskunde	Kollektive Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster, Alltagsrituale, kollektive Erinnerung und Mythen, elementare Daseinserfahrungen (Liebe, Tod, Familie etc.)	Interkulturelle Kompetenz, Erwerb von Interaktionsstrategien, Fremdverstehen, Handlungskompetenz im europäischen Rahmen

Das Dargestellte verdeutlicht Folgendes (CASPER-HEHNE 2006:105): Überwunden wurden wesentliche Punkte früherer Ansätze wie etwa eine zu einseitige Konzentration auf landeskundliche Fakten, auf die Zielkultur, auf zielkulturelle Interaktionsfähigkeit oder auf Alltagsphänomene. Ebenfalls überwunden wurden die Isolation der Landeskunde vom Fremdsprachenunterricht und ihre einseitige Fixierung auf Wissensvermittlung. Zu den erreichten Punkten gehören vor allem die Lernerorientierung „als erfahrungsbasierter Zugang zu landeskundlichem Wissen (Erfahrungsorientierung), die Prozessorientierung der kommunikativen Landeskunde und die Handlungsorientierung im Sinne einer auf kommunikatives Handeln ausgerichteten Landeskunde“ (SCHUMANN 2010:159).

3. Der Einfluss der Kulturwissenschaft: Interkulturelle kommunikative Kompetenz mit Rechtfertigungsabsicht

Aus dem dargelegten Konzept einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde, die sich ‚primär‘ an kulturanthropologischen Erkenntnissen orientiert, resultiert nun eine erneute Wandlung. Kultur wird dabei als ein symbolisches und dynamisches Konstrukt begriffen, „das einer Gesellschaft als Orientierungssystem dient, indem es Standards der Wahrnehmung, des Glaubens, Bewertens und Handelns setzt und die Normalitätserwartungen lenkt“ (SCHUMANN 2007:3). Ein solches Verständnis habe den Fremdsprachenunterricht deutlich verändert. Die Interkulturalität als eine zentrale Kategorie hat sich als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts (SCHUMANN 2010:159) und als Lernziel einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz (FREITAG-HILD 2010:121) etabliert. Der Fremdsprachenunterricht, orientiert am Lernziel der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, umfasst damit:

- das allgemeine Wissen um die Zusammenhänge von Sprache und Kultur und die Rolle der Sprache als Medium und Vermittler kultureller Botschaften,
- das Wissen um die spezifischen Verhaltensnormen und Kulturstandards der Zielkultur,
- die Fähigkeit, in der direkten Interaktion kulturelle Bedeutungen zu klären und interkulturelle Missverständnisse auszuräumen,
- die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Perspektiven als Voraussetzung für ein In-Beziehung-Setzen von Eigenem und Fremdem (Interkulturelles Lernen; SCHUMANN 2007:3, 2010:159).

Der Vorteil, dass sich interkulturelle kommunikative Kompetenz zu einer aktuellen Basis-, Sonder- oder Schlüsselkompetenz wandelte, besteht also zweifellos und ist unbestritten. Interkulturelle kommunikative Kompetenz hat sich als relevantes Erziehungs- und Bildungsziel im Fremdsprachenunterricht einen festen Platz gesichert. Die Verknüpfung zwischen der interkulturellen Fähigkeit, „Menschen aus anderen Kulturen auf der Grundlage ihres Wertesystems zu verstehen“ (BROSZINSKY-SCHWABE 2011:216) und der Kommunikationsfähigkeit, „mit Menschen aus anderen Kulturen konfliktfrei zu kommunizieren“ (BROSZINSKY-SCHWABE 2011:216), leistet „einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Einstellungen wie Offenheit gegenüber kultureller Fremdheit“ (FREITAG-HILD 2010:123). Interkulturelle kommunikative Kompetenz lässt sich aber leider nicht direkt beobachten: Sie ist ein Interpretations- und Reflexionskonstrukt, das außerordentlich komplex strukturiert ist, als ein ‚aus verschiedenen Bestandteilen zusammengesetzter Komplex‘ aufgefasst wird (STRAUB 2007:39f.). Die Komplexität interkultureller kommunikativer Kompetenz schließt zunächst einmal ihre Bestandteile ‚Wissen und Denken, Reflexion und Urteilskraft mit ein, erschöpft sich aber nicht darin‘ (STRAUB / NOTHNAGEL / WEIDEMANN 2010:21). Diese Kompetenz ‚berührt tiefere Schichten einer Person‘ und ist emotional sehr beladen. Denn Ängste und Befürchtungen sowie Wünsche und Erwartungen determinieren unsere Verhaltensweisen und unsere Einstellungen. Wir bewegen uns immer im Hin und Her, im auffälligen Kontrast zwischen Hoffnung und Erfolg sowie zwischen Einbildung und Misserfolg. Wir befinden uns in einem unlösbaren Konflikt, der sich gewissermaßen sowohl von selbst versteht als auch begründet ist. Die Struktur einer Situation oder einer Handlung wird nämlich durch Gewohnheiten und Zwecke bestimmt und geformt. Auf den Zweck hin ist das Verhalten ausgerichtet, und die Gewohnheit impliziert an sich schon eine interne Handlungsorganisation, die sich selbst in weitere Organisationen projiziert (SHUSTERMAN 2000:94). Jeder geriet denn z.B. schon einmal zwangsläufig in Umstände, in denen interkulturelle Interaktion scheiterte und ihre Realisierung mit dem Ziel der Verständigung unvereinbar war, so dass eine gewisse Distanz oder Zurückhaltung nötig war. Die Differenzen, emotionale und kognitive Dissonanzen, diverse Orientierungs- und Handlungsprobleme, die eben die Skala vom Kontrast bis zur Harmonie bei der interkulturellen Kommunikation bilden, rufen in ihrem Facettenreichtum zudem ein Gefühl hervor, das ‚eine Person als (mehr oder weniger massive) **Verunsicherung** ihres Selbst erlebt‘ (STRAUB 2011:284). Genau diese Prämisse verweist auf die Kompliziertheit, sogar manchmal auf die Unmöglichkeit interkulturellen Lernens, auch in Deutsch als Fremdsprache.

Es gibt Konzepte wie Fremdheit, Verstehen, die Differenz Eigen/Fremd, Perspektivenübernahme (HU 2010:1392-1395), die verdeutlichen, wie schwer es ist, in Bezug auf individuelle Dispositionen, Persönlichkeitsbildung, Lebensziele und Wertorientierungen ein einheitliches Bild interkultureller kommunikativer Kompetenz zu erhalten. Dies bestätigt auch HINZ-ROMMEL (1994:56), indem er die notwendigen persönlichen Voraussetzungen (wie z. B. Interaktionsfreudigkeit, Selbstsicherheit, Stresstoleranz, Empathie, Sprachkenntnisse) hervorhebt, die für eine angemessene, erfolgreiche oder aber auch für eine misslungene Kommunikation in einer fremdkulturellen Umgebung mit Angehörigen anderer Kulturen verantwortlich sind.

Welchen Ausweg gibt es aus dieser Situation? KALPAKA / MECHERIL (2010:96) schlagen den Begriff des ‚Nicht-Wissens‘ vor, der den Gedanken impliziert, „die Illusion der Kompetenz zu verlieren, d.h. sich von einem instrumentalen Zugriff auf das ‚Wissen über Andere‘ zu verabschieden“ (KALPAKA / MECHERIL 2010:96). In diesem Sinn versteht sich interkulturelle kommunikative Kompetenz als Fähigkeit, „im kulturell, sozial und sprachlich heterogenen Kontext professionell, also möglichst unbeeinflusst von Stereotypen und Kulturalisierungen handeln zu können“ (GOGOLIN 2012a:110). Die Akzeptanz des Nicht-Wissens ermöglicht also, wie KALPAKA / MECHERIL (2010:97) ausführen, eine Bezugnahme auf die Anderen, die nicht von vornherein in den Kategorien der Bezugnehmenden dargestellt ist. So sollen zudem ernsthafte Bemühungen um Fremdverstehen nicht darauf abzielen, den Fremden/Anderen zu verstehen, wie WULF (1999:61) schreibt, sondern eher zu erkennen, dass der Fremde/Andere anders und nicht zu verstehen ist. Darin sieht Wulf den Ausgangspunkt für Kulturbegegnungen.

Das Nicht-Wissen als Bedingung für eine dialogische Auseinandersetzung bei Kalpaka / Mecheril und die Anerkennung des kulturell Anderen/Fremden bei Wulf führt zu der Feststellung, dass es bei der interkulturellen kommunikativen Kompetenz „eher um das Rechtfertigen durch Gründe als um das Modifizieren durch Ursachen, eher um die Legitimation von Überzeugungen und Praktiken als um deren Neuschöpfung und Transformation geht“ (SHUSTERMAN 2000:107). Denn das Problem der Interkulturalität besteht eigentlich darin, sie zu verstehen. Demnach sollte sich der Verstehensprozess, wenn es um die komplizierte und komplexe Struktur interkultureller kommunikativer Kompetenz geht, eher in der Kategorie der ‚Rechtfertigung‘ vollziehen; der Rechtfertigung dessen, dass man in einer fremden Kultur so und nicht anders denkt, sich so und nicht anders verhält und handelt. Dabei geht es einerseits um die Rechtfertigung unserer Emotionalität, unserer eigenen Unfähigkeit,

Fremdheit/Andersartigkeit zu verstehen, andererseits um die Akzeptanz der Fremdheit/Andersartigkeit. Letztere sollen eher in einer Selbstreflexion gründen, in der Fähigkeit also, „sich die eigenen Verhaltensgewohnheiten, Einstellungen, Wahrnehmungen und Empfindungen in Konstellationen sprachlicher, sozialer und kultureller Heterogenität bewusst zu machen und zu verstehen, worauf diese zurückzuführen sind“ (GOGOLIN 2012a:111). In diesem Sinne soll interkulturelle kommunikative Kompetenz mit Rechtfertigungsabsicht ungeachtet des angedeuteten Unterschieds zwischen autonomen Subjekten dazu befähigen, dass diese von einer relativ ausgeprägten kulturell gestützten Selbstsicherheit im gemeinsamen Umgang in einer weltoffenen und demokratischen Gesellschaft zeugen können (vgl. STICHWEH 2010:27).

4. Inklusion und Exklusion. Zur Konstruktion von Fremdheit und Andersartigkeit

Betrachtet man also die Konstruktion von Fremdheit und Andersartigkeit, fällt sofort auf, dass sie in einer elementaren Kodierung von Gesellschaft nach ‚drinnen‘ und ‚draußen‘, ‚dazugehörig‘ oder ‚nicht‘, ‚eigen‘ und ‚fremd‘ oszilliert (LEGGIEWIE 2011:316). Diese binäre Codierung (z.B. Mann/Frau, Pole/Deutscher) ist, so Leggewie, in den Mechanismus der Inklusion (Integration, Zuordnung, Einschließung) oder der Exklusion (Ausgrenzung, Abgrenzung, Ausschließung) eingebaut, die HÄUSSERMANN / KRONAUER (2005:597f.) zufolge in einem wechselseitigen Verhältnis stehen. Dieser Zusammenhang impliziert ein zwingendes Axiom:

Schon die Bestimmung des eigenen Selbst reklamiert die Nicht-Identität mit anderen, wobei diese Anderen zugleich als Spiegel und als Garant der Anerkennung von Selbst-Behauptung herangezogen werden müssen. Unser Selbst ist nichts ohne die Gewissheit der Existenz, die ihm erst andere verleihen. (LEGGIEWIE 2011:317)

Dies bestätigt, dass jedem Inklusionsprozess ein Mechanismus der Exklusion innewohnt: „Von Inklusion kann man [...] sinnvoll nur sprechen, wenn es Exklusion gibt.“ (LUHMANN 1995a:241) Die von Inklusion oder Exklusion festgelegte Position einer Person versteht sich immer als ein Effekt von Prozessen der sozial-gesellschaftlichen Konstitution einer Gruppe oder einer Gemeinschaft. Dementsprechend entwickelt sich ein Kommunikationsgeschehen, in dem qua Inklusion oder Exklusion soziale Beziehungen entweder konstruiert und stabilisiert oder abgelehnt und gar zerstört werden. Die ständige Sortierung von Eigenem und Fremdem erfolgt eindeutig über Inklusion/Exklusion, die dem Differenzierungsprinzip folgen. Man gehört folglich

zu einer Gesellschaft aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Kaste, einem Stand, einer bestimmten Schicht, die über Inklusion/Exklusion geschlossen wird (LUHMANN 1995a:243). Menschen verhalten sich anderen gegenüber exklusiv und/oder inklusiv. Sie setzen und ziehen Grenzen: Jeder funktioniert in Differenz zu seiner Umwelt und nutzt diese zu einem bestimmten Zweck oder zu seinem persönlichen Vorteil. Für LUHMANN (1987:35) benutzt jeder seine Grenze zur Regulierung dieser Differenz. Auf diese Art und Weise wird die Gesellschaftsstruktur entworfen, in der den Gesellschaftsmitgliedern mit Inklusion bzw. Exklusion gesellschaftliche Funktionskontexte zugänglich gemacht werden (FARZIN 2006:23). Für das Individuum bedeutet dies, dass es sich kontextsensitiv auf unterschiedliche soziale Erwartungen und Rollenvorgaben einstellen können muss und sich zugleich selbst als Adressat von Erwartungshaltungen qualifizieren soll (FARZIN 2006:29). Mit anderen Worten: Das Individuum entwickelt einen Habitus, „der bestimmte Wünsche, Zeithorizonte, Aspirationen, Umgangsweisen mit der Welt eröffnet und andere ausschließt“ (KRAIS / GEBAUER 2010:43).

Die moderne Gesellschaft teilt sich zunehmend in Funktionssysteme, die sich dadurch kennzeichnen, dass sie jeweils nur eine gesellschaftliche Problemlage bearbeiten, diese aber exklusiv (FARZIN 2006:40). Alle Funktionssysteme (wie z.B. Familie/Verwandtschaft, Schule, Massenmedien, Politik, Wirtschaft, Migration) folgen zwar einer eigenen Operationslogik, aber ihnen ist die Organisation binärer Codierungen gemeinsam. FARZIN (2006:43) schreibt dazu, dass dies im Wirtschaftssystem Zahlungen und Nichtzahlungen seien, im Rechtssystem Recht und Unrecht. Für die Konstruktion von Fremdheit und Andersartigkeit wird nun zwischen dem Eigenen und dem Fremden unterschieden, wobei sowohl das Eigene als auch das Fremde eine geschlossene gesellschaftliche Form darstellen. Im Sinne von NASSEHI (1997:118) ist jedes Funktionssystem zugleich die Gesellschaft und ist es zugleich nicht.

Diese Konstruktion von Fremdheit und Andersartigkeit entsteht aber nicht zufällig und wahllos, sondern sie wird in Inklusions- und Exklusionsprozessen konstituiert. Charakteristisch für beide Prozesse ist das Bild eines Menschen, der als **Inklusionsanderer** und/oder als **Exklusionsanderer** auftritt. Der ‚Inklusionsandere‘ und der ‚Exklusionsandere‘ sind zwar Kunstwörter, die jedoch darauf verweisen, dass sie als Folge der sozialen Differenzierung erfahren werden: „Wenn [...] im Inklusionsfall Personen als relevant erachtet werden, erscheinen sie im Exklusionsfall als nicht mitwirkungsrelevant.“ (OPITZ 2008:185) Sie sind kein Gegensatzpaar zur Fremdheit, „sondern deren Resultat und Teil!“ (JOAS 1980:173). Ihr gemeinsamer Hintergrund ist, dass

jeder auf eine ständige Auseinandersetzung, begleitet von vielfältigen Aushandlungs- und Austauschprozessen, angewiesen ist, die in unterschiedlichen Interaktionen realisiert werden: Man kann selbst inkludiert werden und dabei einen anderen inkludieren oder exkludieren, oder man kann selbst als Exklusionsfall andere inkludieren bzw. exkludieren. So bewegt man sich in kausalen Zusammenhängen, die einerseits einen unterschiedlichen Charakter aufweisen, d. h. die Inklusion oder Exklusion kann in solchen kausalen Zusammenhängen zeitlich begrenzt sein oder sich nur teilweise vollziehen. Andererseits besteht die nicht aufzulösende Paradoxie bei der Integration in soziale Welten, „die jenseits von Eigenem und Fremdem angesiedelt sind“ (BOLSCHO 2005:29), was heißt, dass der ‚Inklusionsandere‘ trotz der Inklusion doch anders bleibt und dass der ‚Exklusionsandere‘ exkludiert wird, weil er eben anders ist. Die Erklärung dafür liegt in der Bestimmung, Positionierung und Strukturierung sozialer Beziehungen. In diesem Sinn lässt sich schwer feststellen, ob die Zuordnung als ‚Inklusionsanderer‘ oder als ‚Exklusionsanderer‘ aus der Perspektive des einen oder des anderen vorgenommen werden sollte, wobei beide sich in diversen Situationen variabel zueinander verhalten können. Inklusion oder Exklusion als der mögliche Auslöser und/oder das mögliche Resultat eines interkulturellen Dialogs determinieren und durchdringen lebensweltliche Kontexte. Wenn ein interkultureller Dialog von Inklusions- und Exklusionsprozessen bestimmt wird, dann ist er „als [ein] Effekt instabiler Ereignisse vorzustellen und somit selbst als variabel zu konzipieren“ (OPTIZ 2008:179). Diese Instabilität und Variabilität des interkulturellen Dialogs ist zudem sowohl auf der mentalen Ebene angesiedelt, welche die Intensität des Erlebens meint, als auch auf der Ebene sozialer Praktiken, die dagegen die Qualität der Verarbeitung dieser Intensität meint. Für die Konstruktion von Fremdheit und Andersartigkeit sind Inklusion/Exklusion zentrale Kategorien (Größen) einer kulturwissenschaftlichen Herangehensweise. Zugleich besteht eine Spannung zwischen beiden: diejenige zwischen dem subjektphilosophischen Ideal der Autonomie, Anerkennung, Akzeptanz, Toleranz und den unweigerlichen gesellschaftlichen Rollenerwartungen (RECKWITZ 2008:77). Sie bleibt bestehen, weil es Ideale nicht gibt und Rollenerwartungen sich immer ändern.

5. Inklusion und Exklusion als Kategorien sozialer Differenzierung – Hinführung zu einer Inklusiven Landeskunde. Beginn einer Debatte oder eine utopische Hoffnung?

Unter dem Einfluss des kulturalanthropologischen Denkens vollzog sich eine Wandlung der Landeskunde, deren Ziel SCHUMANN (2010:159) in der aktuellen Fremdsprachendidaktik als Versuch definiert, die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der fremden Kultur anhand ihrer alltagskulturellen Manifestationen und ihrer gesellschaftlichen Grundstrukturen erkennen zu können. Im Zuge der kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde wurden als zentrale Themen der Landeskunde, so SOMMER (2003), auch die Schlüsselkategorien gesellschaftlicher Differenzen wie ‚class‘, ‚gender‘, ‚race‘ und ‚generation‘ (neu) diskutiert. Mit Hilfe dieser Kategorien sollte im landeskundlichen Kontext die Aufmerksamkeit verstärkt auf kulturbezogene Inhalte und Probleme gelenkt werden. Dabei stellt sich die Frage, ob Inklusion und Exklusion als Kategorien sozialer Differenzierung eine ähnliche Beachtung wie die genannten Schlüsselkategorien gewinnen können. Können Kategorien wie Inklusion und Exklusion zu einer weiteren Annäherung an landeskundliche Inhalte inspirieren? Können sie zugleich einen Einblick in die gegenwärtige kulturwissenschaftliche Debatte in der Landeskunde bieten? Es ist schwierig, eindeutige und zufriedenstellende Antworten zu finden. Im Hinblick auf Inklusions- und Exklusionsprozesse lässt sich zudem fragen, ob mit diesen beiden Kategorien ein Verfahren entworfen werden könnte, das zur Etablierung einer Inklusiven Landeskunde¹⁰ führen würde, d.h. einer Landeskunde aus der besonderen Perspektive der Inklusion. Bei der Etablierung einer Inklusiven Landeskunde wird man dennoch generell davon ausgehen müssen, dass dabei viele Fragen und Probleme entstehen, die wohl noch länger ungelöst bleiben.

Ein erstes Problemfeld betrifft die Entwicklungslinie einer Inklusiven Landeskunde, die mit dem ihr zugrundeliegenden Mechanismus der Inklusion und der Exklusion arbeitet. Diese beiden Kategorien als gesellschaftliche Wertgrundlagen (WERNING 2012:85) gehören zu den Prozessen, in denen jedoch verstärkt eine gesellschaftliche Exklusion stattfindet. Diese ist nämlich mit der Frage nach den Bedingungen und Voraussetzungen verbunden,

¹⁰ In einem philologischen Fach wie DaF wurde SCHUMANN (2010:160) zufolge die Konzeption einer Integrativen Landeskunde erarbeitet, bei der Sprachvermittlung und kulturelle Information eine enge Verbindung eingehen.

die erfüllt werden müssten, damit der Fremde/Andere mit seiner sprachlichen, kulturellen und sozialen Herkunft identisch bleiben kann, ohne eben diese gesellschaftliche Exklusion oder persönliche Abwertung zu erfahren (GOGOLIN 2012:104). Reichen dabei liberale Toleranz, Respekt und Offenheit aus? Die liberale Toleranz gegenüber dem Anderen, der Respekt vor der Andersheit und die Offenheit dieser gegenüber werden zudem durch die obsessive Angst vor Belästigung konterkariert (ŽIŽEK 2012:32f.):

[...] [sich] dem Anderen gegenüber tolerant zu verhalten, bedeutet tatsächlich, dass [man] ihm nicht zu nahe kommen und seine Kreise nicht stören soll. Mit anderen Worten soll [man] seine **Intoleranz** respektieren, die er [unserer] übertriebenen Annäherung entgegenbringt. Was jetzt also als besonderes Menschenrecht in den spätkapitalistischen Gesellschaften auftaucht, ist **das Recht, nicht belästigt zu werden**, ein Recht, das es uns gestattet, einen sicheren Abstand zu den anderen zu wahren.

Mit dem Bezug auf dieses Verständnis von Fremdheit geht eine weitere Frage nach den festen Regulierungen (konzeptionell-curricular und didaktisch-methodisch) einer Inklusiven Landeskunde einher. Problematisch daran ist die Formulierung konzeptionell-curricularer und didaktisch-methodischer Vorgehensweisen, die „für eine reflektierte Überwindung von Grenzen und damit für eine konfliktfreie Anerkennung und eine aktive Auseinandersetzung mit Pluralität“ (HAUENSCHILD / WULFMEYER 2005:199) stehen. Bei einer solchen Formulierung ist es demnach unmöglich, den oben genannten Regulierungen vorzugreifen, „sie vorauszusagen oder gar zu planen, welchen Weg sie gehen und was sich daraus ergeben wird“ (BAUMAN 2012:91). Denn angelehnt an das Konzept der interkulturellen Kompetenz wird z. B. Interkulturalität als affektgesteuerte Interkulturalität dargestellt, was zur Folge hat, dass fremde Kulturen nicht unabhängig von der subjektiven Wahrnehmung und den emotional determinierten Relationen ‚abzulesen‘ sind. Der emotionale Ausdruck belegt und entscheidet gravierend, wie interkulturelle Begegnung ausfallen kann, ist aber auch mit der kognitiven Deutung kontinuierlich verbunden. Noch komplizierter scheint die Frage nach dem Konzept ‚emotionaler Strategien‘ zu sein, die beim Umgang mit der eigenen Affektivität während des Aufeinandertreffens verschiedener Kulturen hilfreich sein können. Problematisch daran ist die Komplexität der Affekte, die bei einem solchen Aufeinandertreffen komprimiert sind. Die Bearbeitung oder sogar die Rekonstruktion **aller** emotionalen Ausdrucksbewegungen würde schlicht den Rahmen solcher Strategien sprengen. Es verwundert also nicht, dass wenige praktische Konsequenzen zu erwarten sind.

Ein weiteres schwieriges Problem mit geringen praktischen Folgen zielt auf die Sphäre des ‚interkulturellen Coachings‘ ab. LEGGEWIE / ZIFONUN (2011: 227) schreiben dazu, dass „nach 30 Jahren ‚interkulturellen Coachings‘ noch immer dieselben ‚Missverständnisse‘ ausgeräumt werden müssen“. Bei der Interkulturalität selbst, die Bestandteil der Inklusiven Landeskunde ist, gesellt sich ein weiteres Problem dazu: ‚Interkulturalität‘ sollte man nicht definieren, sondern vielmehr als einen langen und offenen Prozess verstehen. In diesem Prozess versteht sich Interkulturalität als affektiv-kognitiv gefärbte ‚Subjekt-leistung‘. Deswegen sollte ihre Erklärung „bei den Individuen selbst gesucht [werden]“ (MOEBIUS 2010:168). Diese Perspektive auf das Subjekt deutet somit darauf hin, dass wir selbst Verantwortung für gelungene oder auch misslungene interkulturelle Prozesse tragen. „Die Fremdheit bleibt bestehen“ (LEGGEWIE 2011:323), von uns hängt es ab, wie wir „die sensible Ökonomie von Nähe und Distanz“ (KIMMICH 2012:156) betreiben. Letztendlich führen die hier verkürzt dargestellten Problemfelder zu folgenden Schlussfolgerungen: Der Blick auf die Leerstellen angesichts der Idee einer Inklusiven Landeskunde lässt vermuten, dass sie sich schon in ihrer Grundkonzeption als langwierig erweist. Letzten Endes kann sie auch versagen, weil bei großen kulturellen Differenzen der Wunsch oder die „Vorstellung, daß Menschen sich verstünden, wenn sie nur offen und ohne Vorbehalte aufeinander zugingen, eine Illusion [ist]“ (NICKLAS 1999:27). Eine Illusion ist zudem der Gedanke, dass wir uns von allen Voreingenommenheiten und Vorurteilen, von Unterdrückung und Diskriminierung befreien könnten (BERNSTEIN 2002:42). Illusionär erscheint auch der Anspruch, die eigene kulturelle Bedingtheit, die eigene Weltsicht zu überwinden und Kultur zu transzendieren (AUERNHEIMER 2010:68). Ein solcher Anspruch lässt sich nur in dem Sinn einlösen, „dass die historische Bedingtheit der eigenen Kultur und Rationalitätsvorstellung reflektiert wird. Die Position des ‚idealen Beobachters‘, frei von jedem kulturellen Kontext, kann es nicht geben“ (AUERNHEIMER 2010:68). Deswegen reagieren wir beim Aufeinandertreffen mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen nicht auf Missachtung, Erniedrigungen, Frustrationen an sich, sondern auf die komplexe Struktur der Kultur, die hinter dieser Missachtung, den Erniedrigungen und Frustrationen steht. Diese Überlegung zum kulturellen Kontext spiegeln die Worte von ŽIŽEK (2012:49) wider: „Die muslimischen Massen [reagieren] nicht auf die Mohammed-Karikaturen an sich. Sie [reagieren] auf die komplexe Figur oder das Bild des **Westens**, den sie hinter der Haltung wahrzunehmen [glauben], die sich in diesen Karikaturen zum Ausdruck [bringt].“ Dies bestätigt nicht nur das Maß an Verständnis „zum Zwecke der Ermöglichung des friedlichen Miteinanderlebens, des Umgangs mit

fremden Kulturen, der Konfliktvermeidung und -lösung“ (HARTMANN / JANICH 1996:43). Vielmehr geht es hier darum, dass sich Menschen vor und hinter den Kulissen der Integration sozialer Welten bewusst sein müssen, „in welchem Maße sie ihre Fähigkeiten und ihr Engagement in den Erfolg der jeweils anderen Aufführung investieren [sollen]“ (BAUMAN 2012:91). Das ist nicht einfach, und vor diesem Hintergrund lässt sich Folgendes konstatieren: Wenn die Idee einer Inklusiven Landeskunde wirklich in die kulturwissenschaftliche Debatte innerhalb der Fremdsprachendidaktik aufgenommen werden sollte, dann einerseits als Überlegung, um weitere Erkenntnisfortschritte zu reflektieren, wobei „[jeder] Neubeginn immer Irritationen [hervorruft] und die Orientierungsprobleme sich dann in Warnungen vor dem Modischen oder Ephemerem [äußern]“ (FAUSER 2011:10). Andererseits stellt eine Inklusiv Landeskunde Kategorien wie Inklusion und Exklusion zur Diskussion. Die Landeskunde kann aber für diese Kategorien nur bedingt Grundlage sein. In diesem Sinne können sich Hoffnungen und Erwartungen kaum erfüllen. Daher ist die Idee einer Inklusiven Landeskunde utopisch. Denn ‚Utopie‘ bezeichnet den ‚Nicht-Ort‘, was bedeutet, dass es um eine Inklusiv Landeskunde geht, die bisher keinen Ort hat und nur als Idee existiert.

Literatur

ALTMAYER, CLAUS (2006): „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35:44-59.

– (2010): *Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: KRUMM, HANS-JÜRGEN / FANDRYCH, CHRISTIAN / HUFSEISEN, BRITTA / RIEMER, CLAUDIA (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin/New York (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35), 1402-1413.

ALTMAYER, CLAUS / KOREIK, UWE (2010): *Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15:2/1-6: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerKoreik.pdf> (12.6.2011).

– (2010a): *Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. In: KRUMM, HANS-JÜRGEN / FANDRYCH, CHRISTIAN / HUFSEISEN, BRITTA / RIEMER, CLAUDIA (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin/New York (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35), 1378-1391.

AUERNHEIMER, GEORG (2010): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt.

- BACHMANN-MEDICK, DORIS (2009): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg.
- BARCIKOWSKA, HALINA (1998): *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht in Schulbüchern für polnische Oberschulen 1937 bis 1966*. In: GRUCZA, FRANCISZEK (ed.): *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa, 236-243.
- BAUER, HANS LUDWIG (2009): *Landeskunde und interkulturelles Lernen – Polemik und Praxis (1. Teil)*. In: *Zielsprache Deutsch* 36:3-21.
- (2010): *Landeskunde und interkulturelles Lernen – Polemik und Praxis (2. Teil)*. In: *Zielsprache Deutsch* 37:3-21.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2012): *Von der Schwierigkeit, seinen Nächsten zu lieben*. In: EVANS, SANDRA / SCHAHADAT, SCHAMMA (eds.): *Nachbarschaft, Räume, Emotionen. Interdisziplinäre Beiträge zu einer sozialen Lebensform*. Bielefeld, 63-91.
- BIEBIGHÄUSER, KATRIN (2010): *Cultural Historical Learning in Virtual Worlds*. In: *gfl-journal* 2/21-38: www.gfl-journal.de/2-2010/GFL_2_2010_Biebighaeuser.pdf (12.6.2011).
- BERNSTEIN, RICHARD J. (2002): *Putnams Stellung in der pragmatischen Tradition*. In: RATERS, MARIE-LUISE / WILLASCHEK, MARCUS (eds.): *Hilary Putnam und die Tradition des Pragmatismus*. Frankfurt (M.), 33-48.
- BOLSCHO, DIETMAR (2005): *Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse*. In: DATTA, ASIT (ed.): *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt (M.), 29-38.
- BROSZINSKY-SCHWABE, EDITH (2011): *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden.
- CAMERER, RUDOLF (2007): *Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/3:1-15: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Camerer.pdf> / (12.7.2012).
- CASPER-HEHNE, HILTRAUD (2006): *Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32:101-112.
- CIOMPI, LUC (1997): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen.
- (2000): *Affektgesteuerte Wirklichkeitskonstruktion in Alltag, Wissenschaft und Psychopathologie*. In: FISCHER, HANS RUDI / SCHMIDT, SIEGFRIED J. (eds.): *Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman*. Heidelberg, 207-215.
- ELIAS, NORBERT (1986): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Bd. 1: *Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt (M.).
- FAUSER, MARKUS (2011): *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Darmstadt.
- FARZIN, SINA (2006): *Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. Bielefeld.

Metamorphose der Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache

- FREITAG-HILD, BRITTA (2010): *Interkulturelle kommunikative Kompetenz*. In: SURKAMP, CAROLA (ed.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart, 121-123.
- GEERTZ, CLIFFORD (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt (M.).
- GLASERSFELD, ERNST VON (1997): *Wege des Wissens: konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg.
- GOGOLIN, INGRID (2012): *Interkulturelle Bildung*. In: HORN, KLAUS-PETER / KEMNITZ, HEIDEMARIE / MAROTZKI, WINFRIED / SANDFUCHS, UWE (eds.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bd. 2: *Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft*. Bad Heilbrunn, 103f.
- (2012a): *Interkulturelle Kompetenz*. In: HORN, KLAUS-PETER / KEMNITZ, HEIDEMARIE / MAROTZKI, WINFRIED / SANDFUCHS, UWE (eds.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bd. 2: *Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft*. Bad Heilbrunn, 110-111.
- HÄUSSERMANN, HARTMUT / KRONAUER, MARTIN (2005): *Inklusion – Exklusion*. In: KESSL, FABIAN / REUTLINGER, CHRISTIAN / MAURER, SUSANNE / FREY, OLIVER (eds.): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden, 597-609.
- HARTMANN, DIRK / JANICH, PETER (1996): *Methodischer Kulturalismus*. In: HARTMANN, DIRK / JANICH, PETER (eds.): *Methodischer Kulturalismus: zwischen Naturalismus und Postmoderne*. Frankfurt (M.), 9-69.
- HAUENSCHILD, KATRIN / WULFMEYER, MEIKE (2005): *Transkulturelle Identitätsbildung – ein Forschungsprojekt*. In: DATTA, ASIT (ed.): *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt (M.), 183-201.
- HILLER, GUNDULA GWENN / VOGLER-LIPP, STEFANIE (eds.) (2010): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden.
- HINZ-ROMMEL, WOLFGANG (1994): *Interkulturelle Kompetenz: ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster.
- HU, ADELHEID (2010): *Fremdverstehen und kulturelles Lernen*. In: KRUMM, HANS-JÜRGEN / FANDRYCH, CHRISTIAN / HUFEBISEN, BRITTA / RIEMER, CLAUDIA (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin/New York (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35), 1391-1402.
- JOAS, HANS (1980): *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werks von G. H. Mead*. Frankfurt (M.).
- KALPAKA, ANNITA / MECHERIL, PAUL (2010): „Interkulturell“. *Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven*. In: MECHERIL, PAUL / CASTRO VARELA, MARIA DO MAR / DIRIM, INCI / KALPAKA, ANNITA / MELTER, CLAUS (eds.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel, 77-98.

- KĄTNY, ANDRZEJ / LUKAS, KATARZYNA (eds.) (2011): *Sprach- und Kulturkontakte in interkultureller Sicht*. Gdańsk.
- KIMMICH, DOROTHEE (2012): *Gefährliche Nachbarschaften: Bürgerliche Grenzräume bei Stifter und Keller*. In: EVANS, SANDRA / SCHAHADAT, SCHAMMA (eds.): *Nachbarschaft, Räume, Emotionen. Interdisziplinäre Beiträge zu einer sozialen Lebensform*. Bielefeld, 141-156.
- KOREIK, UWE (2009): „Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf“. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. In: *Info DaF* 36:3-34.
- (2011): *Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter?* In: *Info DaF* 6:581-604.
- KRAIS, BEATE / GEBAUER, GUNTER (2010): *Habitus*. Bielefeld.
- LEGGEWIE, CLAUDIUS (2011): *Zugehörigkeit und Mitgliedschaft. Die politische Kultur der Weltgesellschaft*. In: JAEGER, FRIEDRICH / LIEBSCH, BURKHARD (eds.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Bd. 1. Stuttgart/Weimar, 316-333.
- LEGGEWIE, CLAUDIUS / ZIFONUN, DARIUŠ (2011): *Was heißt Interkulturalität?* In: GRÖSCHNER, ALEXANDER / SANDBOTHE, MIKE (eds.): *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*. Frankfurt (M.), 220-248.
- LOSCHKE, HELGA (2005): *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. Augsburg.
- LUHMANN, NIKLAS (1987): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt (M.).
- (1995): *Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum*. In: LUHMANN, NIKLAS: *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen, 125-141.
- (1995a): *Inklusion und Exklusion*. In: LUHMANN, NIKLAS: *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen, 237-264.
- MOEBIUS, STEPHAN (2010): *Kultur*. Bielefeld.
- NASSEHI, ARMIN (1997): *Inklusion, Exklusion – Integration, Desintegration – Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese*. In: HEITMEYER, WILHELM (ed.): *Was hält die Gesellschaft zusammen?* Frankfurt (M.), 113-148.
- NICKLAS, HANS (1999): *Vom kommunikativen Handeln zum Diskurs: Zur Struktur interkulturellen Lernens*. In: DIBIE, PASCAL / WULF, CHRISTOPH (eds.): *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen*. Frankfurt (M.), 19-28.
- OPITZ, SVEN (2008): *Exklusion. Grenzgänge des Sozialen*. In: MOEBIUS, STEPHAN / RECKWITZ, ANDREAS (eds.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt (M.), 175-193.

Metamorphose der Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache

- RADEMACHER, HELMOLT / WILHELM, MARIA (2009): *Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen*. Berlin.
- RECKWITZ, ANDREAS (2008): *Subjekt/Identität. Die Produktion und Subversion des Individuums*. In: MOEBIUS, STEPHAN / RECKWITZ, ANDREAS (eds.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt (M.), 75-92.
- ROZENBERG, MAGDALENA (2006): *Die Anwendung eines integrativ-ästhetischen Konzepts beim Fremdsprachenlehren und -lernen*. Frankfurt (M.) (=Werkstattreihe *Deutsch als Fremdsprache* 80).
- (2011): *Landeskunde unter den Einflüssen der Cultural Studies. Beziehungen zwischen Personen, Sprachen und Kulturen*. In: KAŹNY, ANDRZEJ / LUKAS, KATARZYNA (eds.): *Sprach- und Kulturkontakte aus interkultureller Sicht*. Gdańsk (=Studia *Germanica Gedanensia* 25), 143-151.
- SCHRÖER, NORBERT (2009): *Interkulturelle Kommunikation. Einführung*. Essen.
- SCHUMANN, ADELHEID (2007): *Le Maghreb. Inhalte und Verfahren einer interkulturellen Landeskunde*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 86:2-9.
- (2010): *Landeskunde*. In: SURKAMP, CAROLA (ed.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart, 158-160.
- SHUSTERMAN, RICHARD (2000): *Dewey über Erfahrung: Fundamentalphilosophie oder Rekonstruktion?* In: JOAS, HANS (ed.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt (M.), 81-115.
- SOMMER, ROY (2003): *Grundkurs Cultural Studies/Kulturwissenschaft Großbritannien*. Stuttgart.
- STICHWEH, RUDOLF (2010): *Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte*. Frankfurt (M.).
- (2012): *Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft*: [http://www.uni-bielefeld.de/\(en\)/soz/iw/pdf/stichweh_6.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/soz/iw/pdf/stichweh_6.pdf) (14.3.2012).
- STIERLIN, HELM (2000): *Pluralismus der Wirklichkeitskonstruktionen: Chancen und Risiken für ein demokratisches Zusammenleben. Sprachmacht, Gesellschaftsmacht, Glaubensmacht*. In: FISCHER, HANS RUDI / SCHMIDT, SIEGFRIED J. (eds.): *Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman*. Heidelberg, 391-404.
- STRAUB, JÜRGEN (2007): *Kompetenz*. In: STRAUB, JÜRGEN / WEIDEMANN, ARNE / WEIDEMANN, DORIS (eds.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar, 35-46.
- (2011): *Identität*. In: JAEGER, FRIEDRICH / LIEBSCH, BURKHARD (eds.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Bd. 1. Stuttgart/Weimar, 277-303.
- STRAUB, JÜRGEN / NOTHNAGEL, STEFFI / WEIDEMANN, ARNE (2010): *Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen*. In: WEIDEMANN, ARNE / STRAUB, JÜRGEN / NOTHNAGEL, STEFFI (eds.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld, 15-27.

Magdalena Rozenberg

THÜRMAN, EIKE (2010): *Lerngelegenheiten schaffen. Interkulturelle Kompetenz anbahnen und sichtbar machen*. In: *Der fremdsprachliche Fremdsprachenunterricht Französisch* 104:36-39.

WERNING, ROLF (2012): *Inklusion*. In: HORN, KLAUS-PETER / KEMNITZ, HEIDEMARIE / MAROTZKI, WINFRIED / SANDFUCHS, UWE (eds.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bd. 2: *Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft*. Bad Heilbrunn, 84-85.

WORMER, JÖRG (2003): *Landeskunde als Wissenschaft*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29:435-470.

WULF, CHRISTOPH (1999): *Der Andere. Perspektiven zur interkulturellen Bildung*. In: DIBIE, PASCAL / WULF, CHRISTOPH (eds.): *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethno-soziologie interkultureller Begegnungen*. Frankfurt (M.), 61-75.

ŽIŽEK, SLAVOJ (2012): *Allegro moderato – Adagio. Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst!* In: EVANS, SANDRA / SCHAHADAT, SCHAMMA (eds.): *Nachbarschaft, Räume, Emotionen. Interdisziplinäre Beiträge zu einer sozialen Lebensform*. Bielefeld, 31-61.