

## Kreatives Lesen (4 L-Methode)

(Werder 1994: 87-92)

Die Idee hinter den kreativen Lesetechniken ist, dass ein Großteil der Informationen, die beim Lesen gewonnen werden, im Kopf des Lesers entstehen; auch bei wissenschaftlichen Texten. Deshalb ist jede Leseerfahrung individuell. Die kreativen Techniken fördern die originelle, individuelle Auseinandersetzung mit dem Text und steigern dabei die Leseraktivität und helfen, „die kreativen Impulse der Texte optimal zu entfalten“ (Werder 1994: 82).

Die Techniken sind an vier Phasen des Lesens geknüpft – an die Lesevorbereitung, also die Vorbereitung vor dem ersten Lesen des Textes, die Lesebegleitung, wo die Technik beim bzw. während des Lesens begleitend durchgeführt wird, die Lesenachbereitung, wo die Aktivität nach dem vollständigen Lesen stattfindet und die Leseverwertung, wo ebenfalls im Nachhinein die Informationen aus dem Text verwertet und gefestigt werden.

### Jetzt wird's praktisch!

Bearbeite die folgenden Aufgaben anhand des Handbuchartikels: Koreik, Uwe (2016): Inhalte zur Entwicklung landeskundlicher und interkultureller Kompetenzen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarb. u. erw. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 163-167.

Lesephase	Kreative Lesetechnik
1) Lesevorbereitung:	Arbeiten am Titel <ul style="list-style-type: none"> <li>Um was geht es, eventuelle Probleme, bereits gelesene Texte oder (Seminar-/Vorlesungs-)Inhalte zum Thema, etc.</li> </ul>

**Aufgabe:** Bevor du den Text liest, sieh dir den/die Titel der Abschnitte genau an. Nun sollst du dein Vorwissen aktivieren. Mach dir Notizen zu folgenden Fragen: Um was wird es gehen? Was könnten eventuelle Probleme sein, die diskutiert werden, welche Fragen werden vielleicht im Text beantwortet? Habe ich bereits Texte zum Thema gelesen, was weiß ich zum Thema? Vielleicht fallen dir auch noch andere Fragen zu den Titeln ein.

Lesephase	Kreative Lesetechnik
2) Lesebegleitung:	Argumentationsstruktur und Signalwörter markieren <ul style="list-style-type: none"> <li>Strukturierung der Argumentation durch bspw. Ein- und Überleitungen, Zusammenfassungen, Vergleiche, Relativierungen etc. – Was <i>macht</i> der Autor?</li> </ul>

**Aufgabe:** Nun geht es weiter mit Phase 2, der Lesebegleitung, in der du die Argumentationsstruktur und Signalwörter markieren sollst. Die Argumentationsstruktur bezieht sich darauf, wie argumentiert wird und wie dies strukturiert wird, bzw. darauf, welche rhetorischen Argumentationsfiguren („Ursache, Wirkungen, Gleichheit und Unterschied, [...]“)

Beispiele, [...] Analysen“ (Werder 1994: 89)) vorkommen. Dazu siehst du dir Ein- und Überleitungen an, und verschiedene Signalwörter, die markieren, was der Autor **tut** – wird eine Aussage **relativiert**, wird ein **Vergleich** gezogen oder ein **Beispiel** angeführt, werden Informationen **zusammengefasst**, **definiert** er einen Begriff, **wägt** er **Meinungen** anderer Autoren **gegeneinander ab**? Welche (Signal-)wörter kennzeichnen diese Aktivität, an welchen Wörtern erkennst du, dass der Autor dies tut? Ein Autor/eine Autorin könnte bswp. Folgendes Schreiben: „Autor X sieht die Vermittlung von Wissen über das Zielsprachenland im Fremdsprachenunterricht als unverzichtbar an, *während* Autorin Y die Wichtigkeit der Kommunikation über der bloßen Wissensvermittlung betont.“ – Hier werden Meinungen zweier Autor\*innen verglichen und deren Widerspruch dargestellt. *Während* markiert dies.

Lies nun also den Abschnitt 2 (Problemaufriss) des Textes und markiere die Signalwörter und schreibe dir ggf. neben den Text, was der Autor **tut**.

Lesephase	Kreative Lesetechnik				
3) Lesenachbereitung:	Textkritik oder eigene Meinung zu 2-3 ausgewählten Aspekten des Texts überlegen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Z.B. per Notiz auf dem Text, oder in tabellarischer Form:</li> </ul> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Thema/Aspekt/Zitat</th> <th>Eigene Meinung/Textkritik</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>„Kulturen können nur noch als sozial konstruierte, dynamische, heterogene und multidimensionale Gebilde [...] beschrieben werden.“ (Koreik 2016: 164)</td> <td>Dem stimme ich zu – Nationalkulturen sind nicht homogen und statisch; Grenzen verschwimmen durch Globalisierung u. Migration u. Kulturen sind ständig im Wandel</td> </tr> </tbody> </table>	Thema/Aspekt/Zitat	Eigene Meinung/Textkritik	„Kulturen können nur noch als sozial konstruierte, dynamische, heterogene und multidimensionale Gebilde [...] beschrieben werden.“ (Koreik 2016: 164)	Dem stimme ich zu – Nationalkulturen sind nicht homogen und statisch; Grenzen verschwimmen durch Globalisierung u. Migration u. Kulturen sind ständig im Wandel
Thema/Aspekt/Zitat	Eigene Meinung/Textkritik				
„Kulturen können nur noch als sozial konstruierte, dynamische, heterogene und multidimensionale Gebilde [...] beschrieben werden.“ (Koreik 2016: 164)	Dem stimme ich zu – Nationalkulturen sind nicht homogen und statisch; Grenzen verschwimmen durch Globalisierung u. Migration u. Kulturen sind ständig im Wandel				

**Aufgabe:** Nachdem du den Text nun gelesen hast, sollst du dir gezielt zwei bis drei Aspekte herausuchen, und dir dazu eine Kritik bzw. deine eigene Meinung überlegen. Dies können Textstellen sein, die dir besonders aufgefallen sind, denen du zustimmst, oder denen du widersprechen möchtest. Ein Beispiel findest du in der Tabelle oben. Du kannst deine Meinung kurz neben dem Text notieren, oder auch in der folgenden Tabelle festhalten:

Thema/Aspekt/Zitat	Eigene Meinung/Textkritik

--	--

Lese-phase	Kreative Lesetechnik
4) Lese-verwertung:	Freewriting <ul style="list-style-type: none"><li>• 5 Minuten Freewriting zum Thema/zur Kritik/Verteidigung des Textes oder der Inhalte</li></ul>

**Aufgabe:** Zuletzt folgt die Verwertung des Gelesenen durch eine kurze Zeit des Freewriting. Hierbei sollst du das Gelesene bzw. den Text/dessen Inhalte kritisieren oder verteidigen. Am besten stellst du dir einen Timer auf 5 Minuten und schreibst einfach drauflos. Beim Freewriting ist es wichtig, nicht nachzudenken sondern einfach aufzuschreiben, was dir in den Sinn kommt, und den Schreibfluss möglichst nicht zu unterbrechen. Viel Spaß!

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Literaturangabe

Werder, Lutz (1994): *Wissenschaftliche Texte kreativ lesen: Kreative Methoden für das Lernen an Hochschulen und Universitäten*. Berlin: Schibri-Verlag.

## 34. Inhalte zur Entwicklung landeskundlicher und interkultureller Kompetenzen

### 1. Begrifflichkeit

Die Frage nach den zu vermittelnden Inhalten und Kompetenzen in dem Bereich, der in den mit Sprachvermittlung befassten Philologien trotz aller Kritik am Begriff schon seit Jahrzehnten hartnäckig „Landeskunde“ genannt wird, reicht zumindest bis in die achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts zurück. Schon damals war das Ziel die Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts: Unter dem Schlagwort Realienkunde sollten insbesondere im Englisch- und Französischunterricht an deutschen Realgymnasien nützlichere Kenntnisse vermittelt werden. Darunter verstand man konkret anwendbare Wissensbestände über Land und Leute im Gegensatz zu den in den Altphilologien tradierten literarischen, philosophischen und auch kunsttheoretischen Inhalten mit der Absicht, nicht nur Kenntnisse über die traditionelle Hochkultur, sondern auch anwendungsfähige Kompetenzen zu vermitteln.

Seitdem werden in zunehmend variiert Form die Inhalte und Zielsetzungen kultureller Vermittlungsgegenstände den jeweils veränderten und komplexer gewordenen globalen gesellschaftspolitischen Bedingungskontexten angepasst, wobei in den Philologien seit einigen Jahren zunehmend Kompetenzen gegenüber Inhalten in den Vordergrund rücken. Landeskunde kann immer weniger als ein klar abgrenzbares konkretes Feld begriffen werden, sondern „vielmehr als ein theoretisch-begriffliches Konzept, das im Rahmen fremdsprachendidaktischer Debatten als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung (und Konturierung) der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient“ (Koreik & Pietzuch

2010: 1442). Dieses Konzept kann nur noch im Kontext der Diskussionen um interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle Kompetenz betrachtet werden, die sogar schon als historisches Nachfolgekonzep der Landeskunde gesehen wurde. Insgesamt kann jedoch weiterhin als allgemeingültige Erkenntnis gelten: „Sprachenlernen ist immer Kulturenlernen“ (Krumm 1998: 524).

### 2. Problemaufriss

Grob lassen sich – rückblickend und für die aktuelle Diskussion immer noch bedeutsam – drei grundlegende Ansätze unterscheiden: eine informationsvermittelnde Vorgehensweise, oft kognitiver Ansatz genannt, bei der die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen über das Zielsprachenland bzw. die Zielsprachenländer im Vordergrund steht, ein seit den 1980er Jahren auf die Bewältigung von konkreten Alltagssituationen ausgerichteter kommunikativer Unterricht, in dem Kontextwissen und Handlungskompetenzen vermittelt werden sollen, die ein möglichst reibungsloses Funktionieren im Zielsprachenland ermöglichen und darauf aufbauend etwa eine Dekade später ein sog. interkultureller Ansatz, bei dem über den Vergleich hinaus kulturelle Sensibilisierung sowie Lernziele wie etwa Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz in den Vordergrund gerückt sind. Korrekter ist es wohl, dem kognitiv-wissensorientierten, dem kommunikativ-pragmatischen sowie dem interkulturell-interaktiven einen vierten, den kulturkundlich-mentalitätsorientierten Ansatz hinzuzufügen (vgl. Rozenberg 2013: 313). Auch wenn dieser Ansatz selten dezidiert so genannt wird und er zudem durch den ihm anhaftenden Hauch des Glaubens an einen „Völkercharakter“, geprägt durch die Kulturkunde der 1920er und 1930er Jahre, desavouiert erscheinen mag, hat er dennoch insbe-

sondere durch den prägenden Ansatz der Mentalitätsgeschichte französischer Provenienz (Philippe Ariès, Fernand Braudel u. a.) bis heute Auswirkungen auf die Landeskundendiskussion in der Sprachvermittlung, wobei Volkmann (2010: 74) klar definiert: „Mentalitäten beruhen auf Konstruktionen von Wirklichkeit“, um zugleich jedoch mit Verweis auf Weber, Schütz und Altmayer zu formulieren, dass sich „Mitglieder einer Gemeinschaft entsprechend kulturell ‚vorgefertigter‘ Muster und Schemata [bedienen] um die sie betreffende Lebenswirklichkeit zu deuten und entsprechend zu handeln“.

Allen Ansätzen liegt dabei zunächst jedoch ein Kulturverständnis zugrunde, welches zwar historisch begründet, dennoch aber schon lange in problematischer Weise zu sehr auf vermeintlich homogene Nationalkulturen ausgerichtet ist und dabei dichotomisch Fremd- und Eigenkultur als „nach innen weitgehend homogener und nach außen [...] klar abgrenzbarer Einheiten“ (Altmayer 2004: 38) konstruiert. Eine vereinfachte und damit reduktionistische Sicht auf Kultur (vgl. Schmenk 2006: 273) ist gerade auch angesichts gesellschaftlicher Diversifikationsentwicklungen und weltweiter Migrationsprozesse kaum mehr möglich; Kulturen können nur noch als sozial konstruierte, dynamische, heterogene und multidimensionale Gebilde (vgl. Hu & Byram 2009: VII) beschrieben werden. Eine Reduktion der Komplexität ist jedoch zumindest zu einem großen Teil mit den eingängigen und wirkungsmächtigen Publikationen des niederländischen Sozialanthropologen Gert Hofstede ([www.geert-hofstede.com](http://www.geert-hofstede.com)) oder des deutschen Psychologen Alexander Thomas (1996) gegeben, in denen das Konzept von weitgehend einheitlichen Kulturstandards vertreten, keineswegs jedoch eine angemessene Beschreibungsgrundlage für komplexe Gesellschaften geboten wird. Gleichwohl muss konstatiert werden, dass einfache kulturvergleichende Konzepte

allein deswegen so beeindruckend sind, weil sie zumindest in verführerischer Weise vordergründig zu überzeugen vermögen, indem sie auch immer wieder offensichtliche und im Alltag nachvollziehbare Wahrheiten enthalten und zudem für die Unterrichtsebene – und damit für Lehrbuchautorinnen und -autoren wie für Lehrkräfte – sofort, relativ anschaulich und v. a. konkret anwendbar sind.

Ein zusätzliches Grundproblem der Diskussion um Landeskunde bzw. interkulturelle Kompetenz ist seit langem zudem, dass in den einzelnen Fächerdiskursen nicht immer eindeutig zwischen den verschiedenen Ebenen unterschieden oder aber der Eindruck vermittelt wird, grundsätzliche theoretische Überlegungen ließen sich bruchlos übertragen: Es gibt erstens die Ebene des Sprachunterrichts, in dem schon in den ersten Lehrbuchlektionen landeskundliche Inhalte auftauchen oder durch Dialogsituationen spezifische kulturell prägnante Kommunikationsakte eingeübt werden sollen; daneben steht zweitens die Ebene der Ausbildung, bei der zukünftige Sprachlehrkräfte auf die Vermittlung landeskundlicher Inhalts- und Kompetenzvermittlung vorbereitet werden; und zum dritten wird unter dieser Begrifflichkeit weitgehend auch die relevante Forschung subsumiert, wobei konstatiert werden muss, dass wir immer noch viel zu wenig über die tatsächliche Wirkung der Vermittlung kultureller Inhalte und Strategien im Sprachunterricht wissen.

Ein Blick auf die in Schule und Hochschule angebotenen Fremdsprachen und ihre Zielsprachenländer verdeutlicht zudem, dass eine umfassende Wissensvermittlung für alle in Frage kommenden Länder im normalerweise zur Verfügung stehenden Zeitrahmen auch nicht annähernd möglich ist. Für die Schulsprachen Englisch, Französisch oder Spanisch ist das angesichts des weltweiten Verbreitungsgrades offensichtlich. Schon lange steht in diesen Sprachen nicht mehr nur

das „Kernland“ der Zielsprache im Fokus, sondern ist die Vielfalt, für Englisch z. B. Großbritannien, USA, Australien, Südafrika usw., für Spanisch neben Spanien das spanischsprachige Südamerika oder für Französisch neben Frankreich auch Kanada, Belgien, die französischsprachige Schweiz oder französischsprachige ehemalige Kolonien, in den Blick gerückt. Für Deutsch als Fremdsprache gilt seit dem DACH(L)-Konzept (Bettermann 2010) die Forderung, neben Deutschland auch Österreich, die Schweiz und eventuell auch Liechtenstein in die landeskundliche Vermittlung mit einzubeziehen. Das Problem ist in allen Fällen schon lange offensichtlich: Hatte Picht (1990: 12) bereits das Ansinnen, die Komplexität einer Gesellschaft durch Wissensvermittlung abbilden zu wollen, als „Aporien der Totalität“ bezeichnet, so ist allzu deutlich, dass dieses erst recht eine unlösbare Aufgabe ist, wenn der gesamte Zielsprachenraum in den Blick gerät. Deswegen ist es nur nachvollziehbar, wenn Lüsebrink bereits (1993: 84) dem Konzept, „die Gesamtbreite einer Gesellschaft [...], angefangen von den wirtschaftlichen Gegebenheiten über die sozialen, politischen, mentalen und kulturellen Strukturen bis hin zur Literatur“ darstellen und vermitteln zu wollen, eine klare Absage erteilte. Die Aufgliederung in einen „intellektuell-ästhetischen“ Begriff, der bildungsbürgerliche Inhalte umfassen und um alltagskulturelle Inhalte erweitert werden sollte, einerseits und in „die kollektiven Verhaltens-, Wahrnehmungs- und Denkweisen einer Gesellschaft“ andererseits (Lüsebrink 2003: 489) wurde allerdings nicht aufgegriffen, weil dies trotz der Systematisierung keine wirkliche Reduktion bedeutete.

### 3. Interkulturelle Kompetenz und transkulturelle Mentalität

Weitaus folgenreicher war demgegenüber das von Byram bereits 1997 etablierte Modell zum Erwerb interkultureller Kompetenz, in dem er diese als ein Zusammenwirken von Wissen (*knowledge*), Fähigkeiten (*skills*) und Einstellungen (*attitudes*) charakterisiert, das von der Bereitschaft und der erkannten Notwendigkeit sich zu engagieren motiviert wird (*savoir s'engager*). Bedeutsam ist hierbei die Offenheit und Fähigkeit, eigene Wahrnehmungsweisen vor dem Hintergrund fremder Kulturmuster relativieren zu können (*savoir être*), sowie die Fertigkeit der kritischen Interpretation von Texten und Ereignissen fremder Kulturen (*savoir comprendre*) gepaart mit dem Willen, selbständig das Wissen über fremde Kulturen zu erweitern und dieses in Kommunikation und Interaktion mit Vertretern der fremden Kultur anzuwenden (*savoir appendre/savoir faire*). Interkulturelle Kompetenz wird damit zu einer Art Metawissen oder Metatechnik (vgl. Art. 29).

Mit Altmayers (2004) fachübergreifendem folgenreichen Konzept einer transdisziplinär-kulturwissenschaftlichen Analysepraxis „kultureller Deutungsmuster“ hingegen, mit dem Kulturvermittlung statt von einer inhaltsorientierten Gegenstandsbezogenheit von dem erkenntnisleitenden Interesse an kulturellen Lernprozessen her gedacht werden soll, wird neben einer weit reichenden theoretischen Fundierung der Kulturvermittlung das Individuum in den Blick gerückt.

Kramsch verdeutlicht ebenfalls mit Blick auf das Individuum die Bedeutung „symbolischer Kompetenz“, die weit über den strukturalistischen Blick auf Sprache und das Erfassen von Wissensbeständen hinausgeht, indem schwer messbare Faktoren wie Werte, Glaubenshintergründe und Identitäten in den Blick geraten. Dies führt angesichts der zu-

nehmenden Orientierung an Kompetenzen und einer damit einhergehenden Fokussierung auf Messbarkeit zu ihrer Forderung, dass wir uns in diesem Bereich den politischen Hintergrund von Tests zu vergewärtigen hätten und uns weigern sollten, etwas messen zu wollen, was nicht seriös gemessen werden kann (Kramersch 2009: 119). Sie rückt dabei das Lernerindividuum in den Vordergrund, das sie nicht auf die Rolle eines Repräsentanten einer Kultur oder Nation reduziert, sondern als eigenständiges plurales, konfliktives und Fremdes bereits in sich aufnehmendes Subjekt begreift (ebd.: 115). Als Ziel des Fremdsprachenunterrichts formuliert sie deshalb „vor allem die Fähigkeit, ein zwischensprachliches Bewusstsein, eine transkulturelle Mentalität zu entwickeln“ (Kramersch 2011: 39). Diese Forderung resultiert aus der Erkenntnis, dass wir nicht mehr einfach „davon ausgehen können, einander auf Grund der gemeinsamen Sprache oder der gemeinsamen globalen Kultur zu verstehen“. Die Voraussetzung von Verstehen sei „vielmehr, sich der historisch und gesellschaftlich vermittelten Muster bewusst zu werden, auf denen das eigene Selbstverständnis beruht“ (ebd.).

#### 4. Perspektiven

Während in der Diskussion um *interkulturelle Kompetenz* schon länger zunehmend die dichotomische Verengung auf Fremdes und Eigenes kritisch gesehen und eine vornehmlich instrumentelle Handlungsausrichtung beklagt wird, muss man sich in der Landeskundendiskussion dem Vorwurf der „Entkulturalisierung und Preisgabe der Inhalte“ (Rössler 2007: 9) im Rahmen standard- und kompetenzorientierter Curricula stellen.

Um sich exemplarisch „der historisch und gesellschaftlich vermittelten Muster bewusst zu werden“, wird seit einigen Jahren das Kon-

zept der „Erinnerungsorte“ auf den Sprachunterricht übertragen (Koreik & Roche 2014), was aber in allen Sprachen erst ab dem Sprachniveau B1 realisierbar ist. Das Potential dieses Ansatzes ist theoretisch fundiert, empirisch überprüft und didaktisch ausgefeilt zuletzt umfassend von Fornoff (2016) nachgewiesen worden.

Das Ausloten des Verhältnisses von landeskundlichen und interkulturellen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht dürfte noch einen langen Entwicklungsprozess vor sich haben, in dem diverse Pendelschwünge zu erwarten sind.

#### Literatur

- Altmayer, C. (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Bettermann, R. (2010): *D-A-CH-Konzept*, in: H. Barkowski / H.-J. Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, 41.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon.
- Fornoff, R. (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine theoretisch-empirische Studie*, Baltmannsweiler.
- Hu, A. / Byram, M., Hrsg. (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie und Evaluation*. Tübingen.
- Koreik, U. / Pietzuch, J. P. (2010): *Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte*, in: H.-J. Krumm / C. Fandrych / B. Hufeisen / C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York, 1440–1453.

- Koreik, U. / Roche, J. (2014): Zum Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung, in: J. Roche / J. Röhling (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen – Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler, 9–26.
- Kramersch, C. (2009): Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence, in: A. Hu / M. Byram (Hrsg.), 107–121.
- Kramersch, C. (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch* 44, 35–40.
- Krumm, H.-J. (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 5, 523–544.
- Lüsebrink, H.-J. (1993): Romanische Landeskunde zwischen Literaturwissenschaft und Mentalitätsgeschichte, in: K. P. Hansen (Hrsg.): *Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften*. Tübingen, 81–94.
- Lüsebrink, H.-J. (2003): Landeskunde als Komponente der nichtgermanistischen Fremdsprachenphilologien in Deutschland, in: A. Wierlacher / A. Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, 487–493.
- Picht, R. (1990): Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation, in: H.-J. Althof (Hrsg.): *Deutschlandstudien international 1: Dokumentation des Wolfenbütteler DAAD-Symposiums 1988*. München, 9–24.
- Rössler, A. (2007): Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, 3–20.
- Rozenberg, M. (2013): Metamorphose der Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache. Hinführung zu einer inklusiven Landeskunde – Beginn einer Debatte oder eine utopische Hoffnung? *Convivium*, 307–330.
- Schmenk, B. (2006): Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung, in: A. Hahn / F. Klippel (Hrsg.), *Sprachen schaffen Chancen. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. München, 267–278.
- Thomas, A., Hrsg. (1996): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen.
- Volkmann, L. (2010). *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen.

Uwe Koreik

## Lösungsvorschlag:

Lesephase	Kreative Lesetechnik
1) Lesevorbereitung:	Arbeiten am Titel <ul style="list-style-type: none"><li>• Um was geht es, eventuelle Probleme, bereits gelesene Texte oder (Seminar-/Vorlesungs-)Inhalte zum Thema, etc.</li></ul>

- Um was geht es? Inhalte zur Entwicklung landeskundlicher und interkultureller Kompetenzen; wichtige Begriffe zum Thema werden definiert
- Mögliche Inhalte des Texts, bzw. Fragen, die der Text beantwortet: Was sind landeskundliche und interkulturelle Kompetenzen? Was könnten die zu vermittelnden Inhalte sein? Wie werden diese methodisch-didaktisch im Fremdsprachenunterricht vermittelt?
- Eventuelle Probleme: Vielleicht werden verschiedene Auffassungen davon diskutiert, welche die Inhalte sind, die vermittelt werden sollen, oder was landeskundliche und interkulturelle Kompetenzen überhaupt sind. Vielleicht gibt es verschiedene Auffassungen und Unklarheiten bezüglich der Begrifflichkeiten
- Bereits Texte zum Thema gelesen? Was weiß ich zum Thema? – (*individuelle Antwort*)

Lesephase	Kreative Lesetechnik
2) Lesebegleitung:	Argumentationsstruktur und Signalwörter markieren <ul style="list-style-type: none"> <li>Strukturierung der Argumentation durch bspw. Ein- und Überleitungen, Zusammenfassungen, Vergleiche, Relativierungen etc. – Was <i>macht</i> der Autor?</li> </ul>

Exemplarisch:

— Uwe Koreik —

bezieht sich auf Volkmanns Def.

verweist auf andere Autor\*innen

vergleicht; macht Gemeinsamkeit deutlich (Kulturverständnis) und kritisiert es

nennt Hofstede u. Thomas u. befürwortet die Publikation kritisiert aber auch

Relativierung, abschwächen u. Widerspruch

sondere durch den prägenden Ansatz der Mentalitätsgeschichte französischer Provenienz (Philippe Ariès, Fernand Braudel u. a.) bis heute Auswirkungen auf die Landeskundendiskussion in der Sprachvermittlung, wobei Volkmann (2010: 74) klar **definiert**: „Mentalitäten beruhen auf Konstruktionen von Wirklichkeit“, um zugleich jedoch **mit Verweis** auf Weber, Schütz und Altmayer zu **formulieren**, dass sich „Mitglieder einer Gemeinschaft entsprechend kulturell ‚vorgefertigter‘ Muster und Schemata [bedienen] um die sie betreffende Lebenswirklichkeit zu deuten und entsprechend zu handeln“.

Allen Ansätzen liegt dabei zunächst jedoch ein Kulturverständnis zugrunde, welches zwar historisch begründet, **dennoch** aber schon lange **in problematischer** Weise zu sehr auf vermeintlich homogene Nationalkulturen ausgerichtet ist und dabei dichotomisch Fremd- und Eigenkultur als „nach innen weitgehend homogener und nach außen [...] klar abgrenzbarer Einheiten“ (Altmayer 2004: 38) konstruiert. Eine vereinfachte und damit reduktionistische Sicht auf Kultur (vgl. Schmenk 2006: 273) ist gerade auch angesichts gesellschaftlicher Diversifikationsentwicklungen und weltweiter Migrationsprozesse kaum mehr möglich; Kulturen können nur noch als sozial konstruierte, dynamische, heterogene und multidimensionale Gebilde (vgl. Hu & Byram 2009: VII) **beschrieben** werden. Eine Reduktion der Komplexität ist jedoch zumindest zu einem großen Teil mit den eingängigen und wirkungsmächtigen Publikationen des niederländischen Sozialanthropologen Gert Hofstede (www.geert-hofstede.com) oder des deutschen Psychologen Alexander Thomas (1996) gegeben, in denen das Konzept von weitgehend einheitlichen Kulturstandards vertreten, keineswegs jedoch eine angemessene Beschreibungsgrundlage für komplexe Gesellschaften geboten wird. **Gleichwohl** muss **konstatiert** werden, dass einfache kulturvergleichende Konzepte allein deswegen so beeindruckend sind, weil sie zumindest in verführerischer Weise vordergründig zu überzeugen vermögen, indem sie auch immer wieder offensichtliche und im Alltag nachvollziehbare Wahrheiten enthalten und zudem für die Unterrichtsebene – und damit für Lehrbuchautorinnen und -autoren wie für Lehrkräfte – sofort, relativ anschaulich und v. a. konkret anwendbar sind.

Ein zusätzliches **Grundproblem** der Diskussion um Landeskunde bzw. interkulturelle Kompetenz ist seit langem zudem, dass in den einzelnen Fächerdiskursen nicht immer eindeutig zwischen den verschiedenen Ebenen unterschieden oder aber der Eindruck vermittelt wird, grundsätzliche theoretische Überlegungen ließen sich bruchlos übertragen: Es gibt **erstens** die Ebene des Sprachunterrichts, in dem schon in den ersten Lehrbuchlektionen landeskundliche Inhalte auftauchen oder durch Dialogsituationen spezifische kulturell prägnante Kommunikationsakte eingeübt werden sollen; daneben steht **zweitens** die Ebene der Ausbildung, bei der zukünftige Sprachlehrkräfte auf die Vermittlung landeskundlicher Inhalts- und Kompetenzvermittlung vorbereitet werden; und **zum dritten** wird unter dieser Begrifflichkeit weitgehend auch die relevante Forschung subsumiert, wobei **konstatiert** werden muss, dass wir immer noch viel zu wenig über die tatsächliche Wirkung der Vermittlung kultureller Inhalte und Strategien im Sprachunterricht wissen.

Ein Blick auf die in Schule und Hochschule angebotenen Fremdsprachen und ihre Zielsprachenländer **verdeutlicht** zudem, dass eine umfassende Wissensvermittlung für alle in Frage kommenden Länder im normalerweise zur Verfügung stehenden Zeitrahmen auch nicht annähernd möglich ist. Für die Schulsprachen Englisch, Französisch oder Spanisch ist das angesichts des weltweiten Verbreitungsgrades offensichtlich. Schon lange steht in diesen Sprachen nicht mehr nur

zeigt, erläutert Nützlichkeit für d. Unterricht

beleuchtet ein weiteres Problem

zählt 3 Ebenen auf + erklärt

weist auf Problematik hin

Handbuch Translationswissenschaft, 05/12/2016, 20:10:00, Seite 10/11, Uwe Koreik, 10.10.2016, 10:10:00, 10.10.2016, 10:10:00  
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Lese-phase	Kreative Lesetechnik				
3) Lesenachbereitung:	<p>Textkritik oder eigene Meinung zu 2-3 ausgewählten Aspekten des Texts überlegen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Z.B. per Notiz auf dem Text, oder in tabellarischer Form:</li> </ul> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Thema/Aspekt/Zitat</th> <th>Eigene Meinung/Textkritik</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>„Kulturen können nur noch als sozial konstruierte, dynamische, heterogene und multidimensionale Gebilde [...] beschrieben werden.“ (Koreik 2016: 164)</td> <td>Dem stimme ich zu – Nationalkulturen sind nicht homogen und statisch; Grenzen verschwimmen durch Globalisierung u. Migration u. Kulturen sind ständig im Wandel</td> </tr> </tbody> </table>	Thema/Aspekt/Zitat	Eigene Meinung/Textkritik	„Kulturen können nur noch als sozial konstruierte, dynamische, heterogene und multidimensionale Gebilde [...] beschrieben werden.“ (Koreik 2016: 164)	Dem stimme ich zu – Nationalkulturen sind nicht homogen und statisch; Grenzen verschwimmen durch Globalisierung u. Migration u. Kulturen sind ständig im Wandel
Thema/Aspekt/Zitat	Eigene Meinung/Textkritik				
„Kulturen können nur noch als sozial konstruierte, dynamische, heterogene und multidimensionale Gebilde [...] beschrieben werden.“ (Koreik 2016: 164)	Dem stimme ich zu – Nationalkulturen sind nicht homogen und statisch; Grenzen verschwimmen durch Globalisierung u. Migration u. Kulturen sind ständig im Wandel				

Thema/Aspekt/Zitat	Eigene Meinung/Textkritik
„Kulturen können nur noch als sozial konstruierte, dynamische, heterogene und multidimensionale Gebilde [...] beschrieben werden.“ (Koreik 2016: 164)	Dem stimme ich zu – Nationalkulturen sind nicht homogen und statisch; Grenzen verschwimmen durch Globalisierung u. Migration u. Kulturen sind ständig im Wandel
Kognitiver, kommunikativer, interkultureller Ansatz (Koreik 2016: 163)	Jeder Ansatz hat sowohl seine Vorteile als auch seine Nachteile. Ein wichtiger Punkt könnten z.B. die Sprachkenntnisse sein, die, um wirklich Wissen über das Zielsprachenland vermitteln zu können, sehr ausgeprägt sein müssen. Außerdem sind Lerngegenstände teilweise sehr schwammig: wie genau vermittele ich Empathiefähigkeit beim interkulturellen Ansatz?
„Ein Blick auf die in Schule und Hochschule angebotenen Fremdsprachen und ihre Zielsprachenländer verdeutlicht zudem, dass eine umfassende Wissensvermittlung für alle in Frage kommenden Länder im normalerweise zur Verfügung stehenden Zeitrahmen auch nicht annähernd möglich ist.“ (Koreik 2016: 164)	Dies ist ein weiterer wichtiger Punkt. Es ist schwierig Landeskunde in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, wenn die Lehr- und Lernziele in erster Linie das Erlernen der Fremdsprache sind und ein bestimmtes Niveau erreicht werden muss und so wenig Zeit zur Verfügung steht. Im Französischunterricht müsste, wenn der kognitive Ansatz gewählt wird, zusätzlich über Kanada etc. gelehrt werden – auch das ist schwierig unter Anbetracht der zeitlichen Einschränkungen.

Lesephase	Kreative Lesetechnik
4) Leseverwertung:	Freewriting <ul style="list-style-type: none"><li>• 5 Minuten Freewriting zum Thema/zur Kritik/Verteidigung des Textes oder der Inhalte</li></ul>

„Es gibt verschiedene Ansätze, wie landeskundliche Inhalte vermittelt werden können. Teilweise sind diese problematisch, weil von homogenen Nationalkulturen ausgegangen wird. Kulturen sind aber nicht homogen – sie sind zunehmend heterogen und es ist schwer, von der deutschen oder der französischen Kultur oder den Deutschen und den Franzosen zu sprechen. Ich finde Landeskunde aber dennoch wichtig. Ich glaube, ich verpasse etwas, wenn ich beispielsweise nichts über die wichtigen Feiertage eines Landes erfahre. Es wäre schade, wenn ich mich zum Beispiel über längere Zeit in den USA aufhalten würde, und nichts über den 4. Juli oder Thanksgiving wüsste, oder in Irland nichts über den St. Patrick's Day. Ich könnte zwar mitfeiern, aber ohne über die Hintergründe Bescheid zu wissen.“