

Claus Altmayer

DIE DACH-LANDESKUNDE IM SPIEGEL AKTUELLER KULTURWISSENSCHAFTLICHER ANSÄTZE

1. EINLEITUNG

In der Diskussion über die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache hat es sich seit einiger Zeit eingebürgert, eine Reihe von ‚Ansätzen‘ oder Grundkonzepten zu differenzieren, die sich durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen insbesondere im Hinblick auf die Zieldefinition landeskundlichen Lehrens und Lernens voneinander abgrenzen lassen (vgl. u. a. Pauldrach 1992; Veeck/Linsmayer 2001; Koreik/Pietzuch 2010; Rösler 2012: 195ff.). Von einer solchen ja durchaus in mancher Hinsicht sinnvollen und fruchtbaren Perspektive her lässt sich in jüngster Zeit so etwas wie ein Paradigmenwechsel konstatieren: Nach einer nunmehr seit über 20 Jahren andauernden Dominanz der so genannten ‚interkulturellen‘ Landeskunde, der es vor allem um die vergleichende Gegenüberstellung der ‚eigenen Kultur‘ der Lernenden mit der ihnen in der fremden Sprache begegnenden ‚Fremdkultur‘ geht, zeichnet sich eine neue Entwicklung ab, die im Fach Deutsch als Fremdsprache wie in anderen Fremdsprachenwissenschaften, vielleicht etwas vorschnell, schon unter dem Titel einer ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘ geführt wird und die sich, angeregt durch internationale und interdisziplinäre kulturwissenschaftliche Diskurse, einerseits als kritische Weiterentwicklung der herkömmlichen, insbesondere der ‚interkulturellen‘ Landeskunde versteht, die aber andererseits auch und ganz bewusst den Anspruch formuliert, ‚Landeskunde‘ von grundlegenden kulturwissenschaftlichen Prämissen her ganz neu denken zu wollen.

Wenn im vorliegenden Band der Versuch unternommen wird, das in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entstandene Konzept einer ‚DACH-Landeskunde‘ zu reaktivieren und weiter zu entwickeln, so stellt sich angesichts des skizzierten Paradigmenwechsels in der fremdsprachenwissenschaftlichen Landeskundendiskussion die Frage, inwieweit das ja eher politisch und didaktisch motivierte und von grundsätzlichen kulturtheoretischen Überlegungen doch weitgehend unberührte Konzept der DACH-Landeskunde sich mit den aktuellen kulturwissenschaftlichen Positionen vereinbaren bzw. in welcher Richtung sich eine DACH-Landeskunde differenzieren

und weiter entwickeln müsste, um anschlussfähig zu werden. Dieser Frage möchte ich im folgenden Beitrag nachgehen und dabei zunächst das, was wir im Rahmen der Fremdsprachenwissenschaften unter einer ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘ verstehen, in aller Kürze erläutern.

2. ‚KULTURWISSENSCHAFTLICHE LANDESKUNDE‘

Der Ausdruck ‚Kulturwissenschaft‘ mit all seinen Ableitungen und Schattierungen hat zweifellos etwas Schillerndes und Modisches, und wie alle modischen Begriffe zeichnet er sich nicht unbedingt durch allzu große Präzision und Trennschärfe aus. Auf die unterschiedlichen Bezüge, die der Begriff aufweist, kann ich hier nicht im Einzelnen eingehen (vgl. dazu u.a. Altmayer 2010b: 88ff.), zur Begrifflichkeit und zum besseren Verständnis daher hier nur so viel: Wenn im vorliegenden Kontext von einer ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘ die Rede ist, dann bezieht sich der Ausdruck ‚kulturwissenschaftlich‘ weder auf eine bestimmte Einzeldisziplin, die etwa einen Alleinvertretungsanspruch im Hinblick auf alles ‚Kulturelle‘ erheben würde, noch auf einen übergeordneten Sammelbegriff für das, was man mit einem zugegebenermaßen sehr unglücklichen Begriff bisher als ‚Geisteswissenschaften‘ kannte; mit ‚kulturwissenschaftlich‘ ist hier vielmehr eine spezifische Perspektivierung, ein bestimmter Blick auf die Welt, insbesondere die Welt des Sozialen, gemeint, der sich in vielen unterschiedlichen Disziplinen, insbesondere in den Sozialwissenschaften, in den letzten Jahren etabliert hat und für den wir auch den Ausdruck ‚cultural turn‘ kennen: Gemeint ist damit die Einsicht in die grundsätzliche Deutungsabhängigkeit menschlichen Handelns (vgl. dazu u.a. Reckwitz 2008: 15ff.; Moebius 2009: 77ff.). Der Rede von einer ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘ liegt demnach die Auffassung zugrunde, dass wir es in der Landeskunde nicht mit einer objektiv bestehenden und beschreibbaren äußeren Welt und Wirklichkeit, sondern vor allem mit symbolischen Ordnungen und Sinnzuschreibungen und mit Prozessen eines diskursiven Aushandelns von Bedeutung zu tun haben.

Konkret erläutert sei dies an einem Beispiel, das, obwohl noch vergleichsweise neu, doch schon zu den ‚klassischen‘ Themen der Landeskunde in Bezug auf Deutschland gehört: dem Verhältnis zwischen Deutschland West und Deutschland Ost. Ich möchte hier, um das Beispiel möglichst anschaulich zu machen, auch ganz bewusst von persönlichen Erfahrungen mit diesem Thema ausgehen (vgl. zum Folgenden auch Altmayer 2010b: 90ff.).

Geboren und aufgewachsen im westlichen Teil Deutschlands, lebe und arbeite ich seit 2005 in Leipzig, das bekanntlich in Sachsen und damit im östlichen Teil liegt, dem Teil also, den man als ‚neue Bundesländer‘ oder auch als

,ehemalige DDR' bezeichnet. Die Erfahrung als ‚Wessi‘ in ‚Ossiland‘ war und ist in vielerlei Hinsicht durchaus vergleichbar mit dem, was wir im Rahmen etwa des ‚interkulturellen‘ Fremdsprachenunterrichts gerne als ‚Fremdheits-erfahrung‘ bezeichnen. Der Umgang mit den Mitmenschen, so würde ich diese Erfahrung beschreiben, ist anders, teilweise viel formeller, als ich das bisher kannte. Man reicht sich zur Begrüßung die Hand, und zwar nicht nur in formellen beruflichen oder irgendwie offiziellen Situationen, sondern auch im privaten Umgang mit Freunden, und sogar Kinder tun das. Auf der Straße fällt mir auf, dass FußgängerInnen an einer roten Ampel brav stehen bleiben, auch wenn weit und breit kein Auto zu sehen ist, und erst dann die Straße überqueren, wenn das grüne Ampelmännchen es ihnen erlaubt. Das alltägliche Leben, vor allem aber der Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden in den Bildungsinstitutionen ist weit förmlicher, als wir das aus dem Westen kannten, auf formale Dinge wie Schönschreiben und ordentliche Heftführung wird sehr geachtet. Im auch alltäglichen Umgang mit Bekannten spielt die Frage, ob jemand aus dem ‚Westen‘ kommt, immer noch eine große Rolle, nicht selten ist dies für die Entstehung engerer persönlicher Kontakte eher hinderlich. Vieles wäre noch zu diesem Thema zu sagen, aber gehen wir lieber noch einen Schritt weiter: Wer sich, wie ich, vielleicht die Frage stellt, warum das so ist, wird in den Medien, aber auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Sozial- und PolitikwissenschaftlerInnen dazu viele Antworten finden. So wird zum Beispiel seit längerem beklagt, dass in Deutschland zwar die politische und administrative Vereinigung zwischen der westlichen Bundesrepublik und der östlichen DDR gelungen sei, dass die ‚innere Einheit‘, d.h. die Angleichung nicht nur der ökonomischen Lebensverhältnisse, sondern auch der ‚Mentalitäten‘ in Ost und West aber noch ausstehe. Von einem ‚Volk‘, wie es während der friedlichen Revolution von 1989 in dem Spruch ‚Wir sind ein Volk‘ immer wieder beschworen wurde, könne, so der Fernsehjournalist Wolfgang Herles, keine Rede sein, dafür seien die Erfahrungen, Leitbilder, Denkmuster und Gefühle in West und Ost viel zu unterschiedlich, das Maß an Gemeinsamkeit zu gering (vgl. Herles 2004: 24f.). Die politikwissenschaftliche Umfrageforschung bestätigt diesen Befund weitgehend: Die Ostdeutschen, so heißt es, fühlen sich mehrheitlich benachteiligt und als BürgerInnen zweiter Klasse abgestempelt, sie stellen den Wert der Gleichheit deutlich über den der Freiheit und seien deutlich unzufriedener mit den Institutionen und Leistungen der Demokratie als die Westdeutschen (vgl. z.B. Pollack 2006, Bittner 2009). Hinzu kommt, dass sich in den letzten Jahren eine deutliche Tendenz zur Rückbesinnung auf die DDR und eine spezifische Form der Ostidentität herauszubilden beginnt, die gerade die Erinnerung an das Leben und den Alltag in der DDR hochzuhalten versucht, was wiederum von anderen (insbesondere, aber keineswegs ausschließlich aus dem Westen)

als ‚Ostalgie‘ und als Verharmlosung und Verniedlichung des Unrechtstaates DDR verdammt wird (vgl. Neller 2006). All dies hat ja längst auch Eingang in künstlerische Verarbeitungen gefunden, literarische Texte wie *Zonenkinder* von Jana Hensel oder *Der Turm* von Uwe Tellkamp, Filme wie *Good bye Lenin!* oder *Das Leben der Anderen* wären hier als Beispiele zu nennen. Und nicht zuletzt kursiert mittlerweile eine völlig unüberschaubare Menge an Ossi-Wessi-Witzen, Karikaturen, Comics und Satiren zum Thema.

An diesem Beispiel lässt sich gut veranschaulichen, worum es einer Kulturwissenschaft im Kontext des Deutschen als Fremdsprache vor allem geht und vielleicht auch, worum es nicht geht. Eine herkömmliche ‚Landeskunde‘ wäre bei diesem Thema vor allem daran interessiert, anhand geeigneter Texte und Materialien, etwa aus dem Zusammenhang der erwähnten Umfrageforschung, zu zeigen, dass bzw. inwieweit die immer wieder bemühte ‚innere Einheit‘ Deutschlands tatsächlich hergestellt ist oder eben nicht, ob es also zwischen Ost- und Westdeutschen noch so gravierende Unterschiede gibt, wie gelegentlich behauptet wird. Kulturwissenschaft in dem hier vertretenen Sinn geht ganz anders vor: Sie würde z.B. darauf aufmerksam machen, dass es sich bei meinem eigenen Erfahrungsbericht um eine spezifische Deutung des Verhältnisses zwischen Ost und West handelt, die von bestimmten diskursiven Traditionen und vor allem von tradierten Wissens-elementen Gebrauch macht, durch die das Problem überhaupt erst zustande kommt; dass es sich beispielsweise bei meiner vermeintlich ‚objektiven‘ Beobachtung ‚ostdeutscher‘ Verhaltensweisen tatsächlich eher um eine subjektive Deutung meinerseits handelt, die durch die Erwartung eines entsprechend ‚anderen‘ Verhaltens erst zustande kommt. Einer kulturwissenschaftlich reformulierten ‚Landeskunde‘ würde es demnach eben gerade nicht darum gehen, sich diesem Thema ‚objektiv‘ und mit Hilfe herkömmlicher sozialwissenschaftlicher Zugriffe zu nähern, sondern vor allem den Diskurs- und Deutungscharakter des Themas sichtbar und rekonstruierbar zu machen. Die Fragestellung, von der aus Kulturwissenschaft sich dem Thema nähert, wäre also nicht, ob bzw. inwieweit die ‚innere Einheit‘ hergestellt ist und ob die ‚Wessis‘ wirklich anders sind als die ‚Ossis‘, die Frage wäre vielmehr, wie überhaupt der Diskurs über ‚innere Einheit‘ funktioniert und welche Rolle dabei den implizit vorausgesetzten und typisierten Wissens-elementen wie ‚innere Einheit‘, ‚Ossis‘, ‚Wessis‘ – ich werde sie im Folgenden ‚kulturelle Muster‘ nennen – dabei zukommt. Nicht die soziale, politische oder auch historische ‚Realität‘ also steht im Zentrum, sondern die diskursiven Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse, über die wir eben diese Realität als vermeintlich objektive überhaupt erst ‚herstellen‘ und in denen wir uns über diese ‚Realität‘ verständigen.

Wenn wir ‚Kulturwissenschaft‘ in dem beschriebenen Sinn auffassen, welcher Begriff von ‚Kultur‘ liegt dem dann zugrunde? Über diesen Begriff ist viel

geschrieben worden, wir wissen längst, dass es sich um einen hochgradig komplexen und vielschichtigen Begriff handelt, der sich nur sehr schwer für konkrete wissenschaftliche Fragestellungen festmachen und operationalisieren lässt (vgl. dazu und zum Folgenden Altmayer 2010a). Diese Klagen will ich hier nicht wiederholen und auch nicht weiterführen. Ich will auch nicht zum wiederholten Mal ausführlich belegen, dass und warum der homogenisierende, in der Regel auf Nationen bezogene und essentialistische Begriff von ‚Kultur‘ hoch problematisch ist, weil er der Komplexität, Heterogenität und Unübersichtlichkeit, mit der wir es heute in einer sich zunehmend globalisierenden Welt zu tun haben, nicht gerecht wird. Homogene Nationalkulturen, davon gehe ich aus, gibt es nicht und hat es wohl auch noch nie gegeben. Wir gehören als Individuen auch nicht nur einer sozialen Gruppe, eben der Nation oder Ethnie, an, sondern sehr vielen und teilweise auch sehr verschiedenen, unsere kulturellen Prägungen und Orientierungen stehen quer zu den hergebrachten Grenzen nationaler oder auch ethnischer Identitätskonstrukte. Wenn das aber so ist, in welchem Sinn können wir dann überhaupt noch von ‚Kultur‘ oder ‚Kulturen‘, gar von ‚deutscher Kultur‘ oder einer ‚Kultur des deutschsprachigen Raums‘ sprechen?

Um dies zu verdeutlichen, greife ich eine Theorie- und Forschungstradition auf, die wir als Phänomenologie, symbolischer Interaktionismus, verstehende Soziologie, interpretative Ethnologie oder wissenssoziologischer Sozialkonstruktivismus kennen. All diesen Konzepten ist die Einsicht gemeinsam, dass uns die Welt da draußen, also das, was wir die ‚Wirklichkeit‘ nennen, nicht unmittelbar und ‚an sich‘, als ‚objektive‘, sondern nur als ‚immer schon‘ gedeutete Wirklichkeit zugänglich ist, dass wir diese Wirklichkeit also durch Sinngebungsprozesse in der sozialen Interaktion sozusagen selbst herstellen. Dass ein bestimmter Gegenstand eben ein Gegenstand vom Typ X ist, eine bestimmte soziale Situation eine Situation vom Typ Y oder ein uns begegnender Mitmensch der und der ist: das liegt daran, dass wir das, was uns begegnet, die Sinnesreize, die uns erreichen, mit Hilfe des uns verfügbaren Wissens einordnen, ihnen einen bestimmten Sinn zuschreiben und daraus dann unter Umständen auch eine bestimmte Handlungsorientierung beziehen. Deutung, Sinnggebung, Einordnung: dies alles geschieht also nicht voraussetzungslos, wir verfügen sozusagen ‚immer schon‘ über bestimmte Wissensstrukturen, die uns diese Deutungen ermöglichen, Wissensstrukturen, die sozial vermittelt und gelernt sind. Wir verfügen über ein Repertoire an Wissen, das wir mindestens zum Teil mit anderen gemeinsam haben, denn nur dann kommt auch eine gemeinsame Weltdeutung zustande, die der sozialen Interaktion zugrunde liegt. Dieses Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht – das ist eben die Kultur. Wir sprechen hier von einem bedeutungs- und

wissensorientierten Kulturbegriff, der sich von dem herkömmlichen essentialistischen und an Nationen und Ethnien gebundenen Begriff deutlich unterscheidet und über diesen weit hinaus geht. Kultur, so heißt es beispielsweise bei dem deutschen Kulturosoziologen Andreas Reckwitz, sei „jener Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz 2008: 84).

Die ‚Kultur‘ nach diesem Verständnis wäre also gerade nicht – um auf mein Beispiel zurückzukommen – in den Verhaltensweisen der ‚Ossis‘ zu suchen, ob sie sich nun die Hand geben zur Begrüßung oder an der Ampel stehen bleiben, denn tatsächlich handelt es sich hierbei ja nur um etwas stereotypische und verallgemeinernde Deutungen, die ich auf der Basis bestimmter diskursiver Wissensordnungen vornehme. Ich gebe meinen eigenen Erfahrungen, meinen eigenen Wahrnehmungen einen bestimmten Sinn mit Hilfe eben dieser Wissensordnungen oder genauer: Die Wahrnehmungen oder Erfahrungen kommen durch diese Wissensordnungen überhaupt erst zustande. Weil mir bestimmte Wissensstrukturen (z.B. ‚Ossis‘, formelles vs. informelles Verhalten usw.) zur Verfügung stehen, füge ich das, was mir scheinbar ‚objektiv‘ begegnet, in diese Ordnungen ein und deute es eben mit Hilfe dieser Ordnungen und dieser Kategorien. Und diese Ordnungen und diese Kategorien, mit denen ich meine Welt mit Sinn versehe – das ist die Kultur.

Ich möchte an dieser Stelle die theoretischen Ausführungen zu Kultur und Kulturwissenschaft abbrechen und auf die Frage zurückkommen, was das alles mit ‚Landeskunde‘ zu tun hat bzw. welche Konsequenzen sich daraus für das erwähnte neue Paradigma von ‚Landeskunde‘ ergeben. Diese werden in der einschlägigen Literatur durchaus unterschiedlich formuliert und sind auch bisher keineswegs völlig klar; dafür ist die ganze Richtung auch noch zu neu und zu wenig praktisch und empirisch fundiert. Dennoch lassen sich anhand der bisherigen Überlegungen durchaus bestimmte Grundlinien erkennen, die hier eher thesenartig kurz formuliert seien:

1. Gegenstand einer kulturwissenschaftlich orientierten ‚Landeskunde‘ ist nicht ein ‚Land‘, Gegenstände sind vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern, auf die dabei zurückgegriffen wird. Der Begriff der ‚Landeskunde‘ – nebenbei gesagt – erweist sich damit als weitgehend obsolet; alternativ sollte eher von ‚kulturellem Lernen‘ oder auch ‚kulturbezogenem Lernen‘ im Kontext des Fremdsprachenunterrichts die Rede sein.

2. Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des kulturbezogenen Lernens im Besonderen ist denn auch nicht mehr so sehr der Erwerb von faktischem oder kulturellem Wissen über das ‚fremde Land‘ oder die Entwicklung von „Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ (ABCD-Thesen 1990: 60), als Ziel ließe sich vielmehr die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen in der fremden Sprache und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache definieren. Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen erweitert die Fähigkeiten und die Möglichkeiten der Lernenden zur Diskurspartizipation und damit ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu globaler Interaktion. Fremdsprachenkenntnisse sind ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer ‚global citizenship‘.
3. ‚Landeskundliches Lernen‘ oder eben kulturbezogenes Lernen gilt im Rahmen der ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘ als ein hochgradig individueller Prozess, der sich auch als ‚Deutungslernen‘ oder auch als ‚deutungsmusteranknüpfendes Lernen‘ beschreiben lässt (vgl. dazu auch Altmayer 2008): Ausgangspunkt sind die Deutungsressourcen oder kulturellen Muster, die den Lernenden zur Verfügung stehen und an die es zunächst anzuknüpfen gilt. Dabei sollten die im Unterricht einzusetzenden Materialien und die im Unterricht stattfindenden Interaktionen den Lernenden Gelegenheit bieten, ihre eigenen Deutungsressourcen zu erproben, zu reflektieren und untereinander auszutauschen, der Unterricht sollte aber darüber hinaus auch die (irritierende) Erfahrung der Begrenztheit der jeweils eigenen Muster zulassen und sogar bewusst herbeiführen und auf diese Weise Anlass bieten, die eigenen Deutungsressourcen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln oder neue aufzubauen – also im engeren Sinn zu lernen.

Auf eine Spezifik der ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘, von der bisher noch gar nicht die Rede war, muss hier abschließend noch wenigstens kurz eingegangen werden: dass es sich nämlich um den Versuch handelt, die bisher lediglich als Anwendungsbereich anderer Wissenschaften geltende Landeskunde zu einer eigenständigen Forschungsrichtung innerhalb der Fremdsprachenwissenschaften weiterzuentwickeln. Dies bezieht sich zum einen natürlich auf die inhaltlichen Fragen, mit denen wir es in jeder Form von ‚Landeskunde‘ oder ‚kulturellem Lernen‘ zu tun haben, es bezieht sich aber zum anderen auch auf dieses kulturelle Lernen selbst. Im Unterschied nämlich zu bisherigen Konzepten von Landeskunde wird kulturelles Lernen im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Landeskunde nicht ausschließlich normativ und theoretisch hergeleitet, sondern – zumindest perspektivisch – empirisch fundiert. Erste Ergebnisse zu einer empirischen Beschreibung kultureller Lernprozesse liegen bereits vor und zeigen, dass die teilweise et-

was vollmundig daherkommenden Zielsetzungen bisheriger Landeskundekonzepte wahrscheinlich wenig realistisch sind (vgl. dazu u. a. Altmayer/Koreik 2010).

3. DACH-LANDESKUNDE

Bezieht man die obigen Ausführungen über das sich abzeichnende neue Paradigma einer ‚kulturwissenschaftlichen Landeskunde‘ auf das, was wir als DACH-Konzept der Landeskunde kennen, so muss ein sehr grundsätzlicher Unterschied gleich zu Beginn genannt werden: DACH ist nicht Wissenschaft und will es auch nicht sein. Vielmehr haben wir es bei der DACH-Landeskunde mit einem im weiteren Sinn politisch motivierten Konzept zu tun, das von der Zusammenarbeit der für Deutsch als Fremdsprache zuständigen Institutionen in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz (und teilweise in Liechtenstein) sowie vom Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) getragen wird und bei dem es primär um eine angemessene Berücksichtigung des gesamten deutschen Sprachraums in seiner regionalen Vielfalt in sprachlicher wie kultureller Hinsicht geht (vgl. Brigitte Sorger in diesem Band). Das DACH-Prinzip, so heißt es in einer vom IDV 2008 verabschiedeten und auf der Website des IDV nachlesbaren Resolution, „bedeutet die grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes und die Bezugnahme auf mehr als ein Land der Zielsprache Deutsch im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden“. Dies bedeute in der Praxis „die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten, in Aktivitäten der Mittlerorganisationen sowie bei der Entwicklung von Konzepten und Projekten“ (vgl. DACH-Prinzip 2008).

Im Bereich der Sprache hat das DACH-Prinzip und die darin erhobene Forderung nach Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raums in den Überlegungen zur Plurizentrik der deutschen Sprache, zum Nebeneinander mehrerer nationaler Standardvarietäten des Deutschen und zur Einbeziehung spezifisch deutscher, österreichischer und schweizerischer Eigenheiten insbesondere auf phonetischer und lexikalischer Ebene schon sichtbare Wirkung entfaltet und ist auch in Lehrwerken, Curricula und Unterrichtsmodellen schon vielfach umgesetzt worden (vgl. dazu u. a. Hägi 2006 und 2007 und ihren Beitrag in diesem Band). Auf diesen im engeren Sinn sprachbezogenen Aspekt von DACH werde ich hier trotz der sicherlich leicht herstellbaren Verbindungen auch zu den oben skizzierten kulturwissenschaftlichen

Überlegungen und daraus ableitbaren kritischen Perspektiven nicht weiter eingehen.

Im Bereich der Landeskunde im engeren Sinn stellt sich die Sache etwas komplexer, aber auch insgesamt unklarer dar. Hier lassen sich unterschiedliche Phasen in der Diskussion um eine DACH-Landeskunde ausmachen, die ihren Ausgang nahm mit den ABCD-Thesen aus dem Jahr 1990. Dieses Dokument, dem als Ergebnis einer Zusammenarbeit von VertreterInnen von vier deutschsprachigen Ländern, aber auch als Ausdruck eines spezifischen Interesses an landeskundlichen Fragen zweifellos große historische Bedeutung zukommt, ist in vielerlei Hinsicht ein typisches Kompromisspapier, das bestehende Meinungsverschiedenheiten mit Hilfe eher allgemeiner und letztlich wenig konkreter Formulierungen umschiffte. Dennoch enthält der Text einige durchaus bemerkenswerte Positionen, wie sie um das Jahr 1990 herum allerdings doch weitgehend dem Stand der Diskussion entsprachen, so etwa die als Zieldefinition für eine interkulturell orientierte Landeskunde sicherlich bis heute gültige Formulierung in These 4:

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden. (ABCD-Thesen 1990: 60)

Die eigenständige Position und das eigentlich Neue der ABCD-Thesen wird man allerdings weniger in solchen Formulierungen als vielmehr in der letztlich politisch motivierten Forderung nach angemessener Berücksichtigung der Vielfalt des gesamten deutschen Sprachraums in der Landeskunde sehen, wie sie u.a. in These 5 formuliert wurde: „Im Deutschunterricht und daher auch in Lehrwerken und Zusatzmaterialien müssen Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden [...]“ (ebd.).

Dies wurde zunächst in sicherlich recht einseitiger Weise so verstanden, dass es nicht nur um eine im engeren und nationalen Sinn deutsche, sondern auch um eine österreichische und eine schweizerische Landeskunde gehen müsse, was dann etwa in einschlägigen Lehrwerken meist in einem additiven Nebeneinander der Landeskunden Deutschlands, Österreichs und der Schweiz seinen Ausdruck und Niederschlag fand (so z.B. Matecki 2001).

Erst ab Mitte/Ende der 1990er Jahre kam es zu einer zumindest ansatzweisen Weiterentwicklung der DACH-Landeskunde auf konzeptioneller Ebene, die nicht zuletzt auf einschlägigen Erfahrungen in der Lehrwerkgestaltung und in Maßnahmen der LehrerInnenfortbildung beruhte. Sieht man davon ab,

dass in dem neuen Modell einer DACH-Landeskunde die Ende der 1990er Jahre in allen Fremdsprachendidaktiken intensiv diskutierten Ansätze von Konstruktivismus und Lernerautonomie stark rezipiert und für die Landeskunde fruchtbar gemacht wurden (vgl. u.a. Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997), besteht die wesentliche Neuerung darin, dass die bloße Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Landeskunde um weitere Länder, in denen auch Deutsch gesprochen wird, zu einem integrativen Konzept präzisiert und weiterentwickelt wird, das vor allem die regionale Vielfalt des deutschsprachigen Raums betont und auf so genannte ‚generative‘ Themen setzt. Dies sind Themen, die auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden bezogen sind und bei denen die Lernenden also auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen, die aber auch die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven zulassen und gerade dadurch die „kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raums erfahrbar machen“ (Langner 2011: 266). Beispiele für solche generativen Themen sind etwa das Thema ‚Grenze‘ oder auch das Thema ‚Identitäten‘, die beide zu unterschiedlichen Zeiten im Zentrum von LehrerInnenfortbildungsangeboten zur DACH-Landeskunde gestanden haben.

4. DACH-LANDESKUNDE AUS KULTURWISSENSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE

Im abschließenden, mit „Bilanz und Ausblick“ überschriebenen Kapitel ihres im HSK-Handbuch *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* 2010 erschienenen Artikels „DACH-Landeskunde“ stellen Fischer/Frischherz/Noke sicherlich nicht zu Unrecht fest, dass sich die seit 1990 entwickelten Konzepte und Ansätze mittlerweile „im landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht etabliert haben“ (Fischer/Frischherz/Noke 2010: 1508). Allerdings lege der im DACH-Konzept angelegte Vergleich zwischen den deutschsprachigen Ländern den Fokus vor allem auf die nationalstaatliche Ebene: „Noch wenig Beachtung finden bisher *intra-intrakulturelle* Differenzen, also Unterschiede innerhalb zweier oder mehrerer Regionen eines DACH-Landes“ (ebd., Hervorh. im Orig.) Künftig sollten daher „in angemessenem Umfang auch deutsch-deutsche Kulturunterschiede [...], insbesondere die Ost-West-Problematik“, thematisiert werden (ebd.). Diese selbstkritischen Bemerkungen treffen sicherlich einen wunden Punkt und eine Gefahr, die mit dem DACH-Konzept in der Tat einhergeht: dass nämlich die Vielfalt des deutschsprachigen Raums letztlich doch wieder nur auf die kulturellen Unterschiede zwischen den einzelnen deutschsprachigen Ländern reduziert, die Unterschiede und Heterogenitäten *innerhalb* dieser Länder aber weiterhin zugunsten einer homogenisierenden Vorstellung einzelner ‚Kulturen‘ auf nationalstaatlicher Ebene vernachlässigt werden.

Im Hinblick auf die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen einer Anbindung der DACH-Landeskunde an die oben skizzierten kulturwissenschaftlichen Überlegungen zur Landeskunde lässt sich an dieser Stelle gut anknüpfen: Zwar sehen die Autoren des zitierten Handbuchartikels das Problem der Unterschlagung innerer Heterogenitäten, schätzen es aber nicht als ein grundsätzliches Problem ein, sondern reduzieren es auf die regionalen Differenzen zwischen Ost- und Westdeutschland, die neben regionalen auch historische und politische Dimensionen aufweisen. Das Problem besteht dabei weniger darin, dass man mit demselben Recht ebenso über Differenzen zwischen Nord- und Süddeutschland, zwischen Vorarlberg und Burgenland oder zwischen dem Kanton Basel Stadt und dem Kanton Graubünden sprechen müsste, sondern vor allem darin, dass hier die Kategorie ‚Region‘ als einzige mögliche Quelle von innerstaatlicher (‚intra-intrakultureller‘) Differenz angenommen und dabei zudem als ‚objektive‘ Größe vorausgesetzt wird. Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive aber sind ‚Regionen‘ ebenso wie Länder nicht primär objektive Gegebenheiten, sondern diskursive kulturelle Muster, mit deren Hilfe wir uns räumlich orientieren und im Diskurs über räumliche Aspekte verständigen, die aber zugleich auch selbst Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutung sein können.

Von einer solchen Perspektive aus wird nicht nur die Zuordnung von ‚intra-intrakulturellen‘ Unterschieden zu Regionen innerhalb eines ‚Landes‘ fragwürdig, vielmehr erweisen sich Begriffe wie ‚Deutschland‘, ‚der deutschsprachige Raum‘ o.Ä. als diskursive Konstrukte, die keineswegs, wie man anzunehmen geneigt sein mag, auf eine bestimmte und eindeutig identifizierbare außersprachliche ‚Realität‘ verweisen, sondern selbst der permanenten und potenziell kontroversen Deutung unterliegen. Man wird hier vielleicht und mit gutem Recht einwenden wollen, dass ein Fach wie die Landeskunde im Kontext von Deutsch als Fremdsprache ja doch davon ausgehen muss, dass es einen Gegenstand wie den ‚deutschsprachigen Raum‘ gibt, weil sich sonst die Themen und Inhalte von ‚Landeskunde‘ zu verflüchtigen und im diskursiven Rauschen aufzulösen drohen. Das ist sicher nicht ganz falsch und markiert auch ein Dilemma, mit dem eine kulturwissenschaftlich orientierte ‚Landeskunde‘, wie immer man sie nennt, zu kämpfen hat. Andererseits macht uns dies auch auf eine Problematik aufmerksam, die mit dem Begriff ‚Landeskunde‘ einhergeht: Dass wir nämlich die kulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens immer schon und ohne dies wirklich zu reflektieren in primär räumlich-territorialen und nicht in sprachlichen Kategorien gedacht haben. Was hindert uns aber daran, den Begriff ‚Kultur‘, hier verstanden als analytisch-wissenschaftliche Kategorie, von bestimmten Räumen oder Territorien (‚Kultur des deutschsprachigen Raums‘, ‚regionale Kultur‘, ‚Kulturräume‘ usw.) zu lösen und stärker an Sprache und Diskurse zu binden? Gegenstand

der ‚Landeskunde‘ wäre dann nicht die ‚Kultur des deutschsprachigen Raums‘, sondern die Kultur deutschsprachiger Diskurse, d.h. die kulturellen Muster und Deutungsressourcen, die in deutschsprachigen Diskursen (implizit oder explizit) zur deutenden Herstellung einer jeweils geteilten ‚Wirklichkeit‘ verwendet werden, die aber jederzeit auch ihrerseits zum Gegenstand kontroverser diskursiver Deutung werden können. Damit ist, wohl gemerkt, nicht gesagt, dass es eine homogene oder gar einheitliche Kultur deutschsprachiger Diskurse gibt, im Gegenteil: die innere Differenz und Heterogenität dieser Diskurse ist hier von vornherein mitgedacht, allerdings finden Differenz und Heterogenität nach diesem Modell nun nicht mehr ausschließlich auf regionaler, sondern mindestens ebenso auf sozialer, politischer oder auch historischer Ebene statt.

Was bedeutet das nun für die DACH-Landeskunde? Wie wir oben gesehen haben, besteht deren Kernprinzip ja darin, den gesamten deutschsprachigen Raum in seiner Vielfalt zum Thema einer DaF-Landeskunde zu machen. Im Licht der vorherigen Ausführungen zur Bindung von ‚Kultur‘ an die sprachlich-diskursive und weniger an eine räumlich-territoriale Ebene würde sich diese Forderung jetzt so umformulieren lassen: Gegenstand des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts im Allgemeinen und der kulturellen Aspekte des Deutschlernens im Besonderen sind die in deutschsprachigen Diskursen verwendeten kulturellen Muster. Mit dem Rekurs auf Sprache und der expliziten Formulierung ‚deutschsprachige Diskurse‘ ist eine Begrenzung auf einzelne nationale Diskurse einerseits vermieden, angesichts der ja tatsächlich häufig nationalstaatlich organisierten Diskurse (z. B. Mediendiskurse oder politische Diskurse) wird man andererseits eine solche Engführung und Konzentration auf spezifische nationale Diskurse und die in ihnen verwendeten spezifischen kulturellen Muster aber auch nicht völlig ausschließen können. Es hängt dann jeweils von den Themen und Gegenständen der Diskurse ab, inwieweit eher übergreifende Gemeinsamkeiten und Differenzen innerhalb der Diskurse oder eben nationalspezifische Aspekte eine Rolle spielen. So wird man beispielsweise bei Themen wie ‚Geschlechteridentitäten‘ oder ‚Zeit‘ innerhalb deutschsprachiger Diskurse zwar manche Heterogenitäten antreffen, diese aber wohl kaum an nationalstaatlichen Grenzen festmachen können. Etwas anders wird sich die Sache allerdings darstellen bei Themen wie ‚nationale Identitäten‘ oder auch ‚Erinnerungsorte‘, Themen also, die per se in hohem Maß an die nationale Ebene gebunden sind.

Was die angesprochene Wahl möglicher Themenfelder angeht, so lässt sich hier sicherlich sehr sinnvoll an die oben zitierten Überlegungen zu ‚generativen Themen‘ anknüpfen, wie sie im Rahmen der DACH-Landeskunde angestellt wurden. Im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache wurde in den letzten Jahren eine inhaltliche Systematik für landeskundliche

Curricula und Lehrmaterialien entwickelt, die Neuners Konzept der „universalen Daseinserfahrungen“ (vgl. Neuner 1989: 360ff.) aufgreift und im Hinblick auf die grundlegenden Funktionalitäten kultureller Muster weiterdenkt (vgl. dazu vor allem Altmayer 2010b: 96ff). Kulturelle Muster dienen ja vor allem dazu, uns mit vorgedeuteten Sinnangeboten zu versorgen, auf die wir für die Deutung konkreter Situationen im Diskurs zurückgreifen können. Solche Sinnangebote also sollen uns die Welt sozusagen vordeuten, sollen Ordnungskategorien bereitstellen. Dies aber tun sie auf mehreren Ebenen, und nach diesen möchte ich hier zunächst vier Arten von kulturellen Mustern unterscheiden:

1. **Kategoriale Muster:** Sie dienen insbesondere dazu, Menschen zu klassifizieren und einzuordnen, d.h. uns selbst und unsere InteraktionspartnerInnen in der sozialen Interaktion zu positionieren: Mit wem habe ich es zu tun? Wer bin ich? Wer ist der andere? Von hier aus ergeben sich Themen, die mit der Zuschreibung von Identitäten zu tun haben: Männer – Frauen, alt – jung, nationale Identitäten und Stereotype usw.
2. **Topologische Muster:** Sie dienen dazu, Ordnung im Raum herzustellen und uns im Raum zu orientieren. Dazu sind beispielsweise unsere Bilder von geographischen Verhältnissen, von Ländern und deren Grenzen, von Kontinenten usw. zu zählen. Themen, die in diesen Zusammenhang gehören, wären also an der übergeordneten Frage orientiert, wie wir uns in deutschsprachigen Diskursen räumlich orientieren, d.h. es geht hier um Themen wie Regionen, Grenzen, Stadt – Land, Himmelsrichtungen (z.B. ‚Süden‘ oder ‚Westen‘), ‚Heimat‘, Zimmereinrichtungen usw.
3. **Chronologische Muster:** Sie dienen dazu, Ordnung in der Zeit herzustellen und uns zeitlich zu orientieren. Dazu gehören zum einen diejenigen Muster, mit deren Hilfe wir den Zeitablauf ordnen und einteilen, also etwa Wochentage, Monate, Jahreszeiten, Kalender, aber auch grundsätzliche Einstellungen zur Zeit, wie sie ja schon länger auch in der Landeskunde immer wieder thematisiert werden; und zum anderen gehören solche Muster dazu, mit denen wir Vergangenes in der Gegenwart repräsentieren, also das, was in den Kulturwissenschaften in den letzten Jahren unter dem Begriff der ‚Erinnerungsorte‘ stark diskutiert wurde und auch bereits Eingang in landeskundliche Lehrmaterialien gefunden hat (vgl. dazu Schmidt/Schmidt 2007).
4. **Axiologische Muster:** Sie dienen dazu, uns mit wertenden Vordeutungen zu versehen: Was ist gut und was ist schlecht bzw. böse? Dazu gehören alle Themen, die mit Werten und werthafter Vorstellungen zu tun haben und die ja auch in der traditionellen Landeskunde hin und wieder eine Rolle gespielt haben: Menschenwürde, Gerechtigkeit, Solidarität, Freiheit, Zivilcourage, aber auch Disziplin, Ehre, Schönheit, Luxus usw. Und nicht zuletzt

gehören auch solche Themen hier hin, die eher negative Werte repräsentieren, etwa Kriminalität oder Müll.

Die Frage, ob mit dieser Typologie kultureller Muster sich in der Tat alle sinnvollen Themen einer kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde generieren lassen, kann hier offen bleiben. Der Sinn der Typologie besteht darin, das zunächst völlig unabsehbare Feld von vorstrukturierten Deutungsangeboten, mit dem wir es beim Thema ‚Kultur‘ zu tun haben, zu ordnen und dabei die üblichen Fallen des essentialistischen nationenbezogenen Kulturverständnisses möglichst zu vermeiden. Die Typologie erhebt daher zunächst einmal einen universalen Anspruch, d.h. ich gehe davon aus, dass die angesprochenen Funktionen der Kultur, uns eben im Hinblick auf die Kategorisierung von Menschen, auf die Herstellung von Ordnung in Raum und Zeit und auf Wertungen mit vorstrukturierten Deutungsangeboten zu versehen, zum Menschsein dazugehört, sich also schlichtweg keine Form menschlicher Vergesellschaftung denken lässt, die dies nicht leistet, auch wenn dies, und das ist die andere Seite, selbstverständlich auf jeweils sehr verschiedene Weise geschehen kann und auch tatsächlich geschieht. Damit aber leistet die Typologie einen wichtigen Beitrag zur systematischen Identifikation der ‚generativen‘ Themen, von denen im Kontext der DACH-Landeskunde die Rede ist und deren Sinn vor allem darin besteht, dass sie auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden bezogen sind und ihnen erlauben, auf ihre eigenen Erfahrungen zurückzugreifen, die aber auch die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven zulassen und dadurch die kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raums erfahrbar machen.

5. PERSPEKTIVEN

Mit diesen eher skizzenhaften Bemerkungen sollte deutlich werden, dass es bei allen Unterschieden doch auch einige Gemeinsamkeiten und sinnvolle Anknüpfungspunkte zwischen einer kulturwissenschaftlich transformierten Landeskunde auf der einen und dem Konzept der DACH-Landeskunde auf der anderen Seite gibt. Gemeinsam ist beiden Positionen unter anderem die angesichts der Dominanz einer an Alltagsbanalitäten und standardisierten Kompetenzen orientierten Fremdsprachendidaktik keineswegs mehr selbstverständliche Grundüberzeugung, dass ein Fremdsprachenunterricht, der seinen Bildungsauftrag ernst nimmt, ohne kulturelle Aspekte nicht auskommt. Die Unterschiede liegen eher auf einer anderen Ebene: Während nämlich die DACH-Landeskunde sich immer als deutlich praxisorientiert verstanden hat, aber über kein nennenswertes theoretisches und wissenschaftliches

Fundament verfügt, aus dem sich übergeordnete Bildungsziele, aber auch Inhalte und didaktische Prinzipien für landeskundliches Lernen im Fremdsprachenunterricht herleiten ließen, verhält sich dies im Hinblick auf die Kulturwissenschaften in etwa umgekehrt. Hier liegt der Fokus deutlich auf der Entwicklung anschlussfähiger Theoriekonzepte, die aber bisher den Weg in die unterschiedlichen Bereiche der Praxis des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts noch nicht in ausreichendem Maß gefunden haben. So gesehen könnte eine engere Zusammenarbeit zwischen einer kulturwissenschaftlich orientierten und der DACH-Landeskunde mit dazu beitragen, dass der gerade im Fach Deutsch als Fremdsprache doch recht breite Graben zwischen Theorie und Praxis ein wenig überbrückt, vielleicht perspektivisch auch zugeschüttet wird. Nicht zuletzt im Hinblick auf eine wieder stärkere Wahrnehmung der kulturellen Dimension des Fremdsprachenunterrichts könnte dies sicherlich nicht schaden.

LITERATURVERZEICHNIS

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: *Fremdsprache Deutsch* H. 3, S. 60f.
- Altmayer, Claus (2008): Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des ‚interkulturellen Ansatzes‘ in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communicating Across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, S. 28–41.
- Altmayer, Claus (2010a): Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage*. Berlin/New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 1401–1412.
- Altmayer, Claus (2010b): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Afrika? In: *Acta Germanica* 38, S. 86–102.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage*. Berlin/New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 1377–1390.
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (Hrsg.) (2010): Themenschwerpunkt: Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext. In: *Zeit-*

- schrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/allgemein/beitra40.htm> [Letzter Zugriff: 05.01.2013].
- Bittner, Regina (2009): Kulturtechniken der Transformation. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 28, S. 9–15.
- DACH-Prinzip (2008). <http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachl-semi-nar/dachl-prinzip.htm> [Letzter Zugriff: 05.01.2013]
- Fischer, Roland; Frischherz, Bruno; Noke, Knuth (2010): DACH-Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage*. Berlin/New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 1499–1510.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 17–34.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- Hägi, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* H. 37, S. 5–13.
- Herles, Wolfgang (2004): *Wir sind kein Volk. Eine Polemik*. München: Piper.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan-Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage*. Berlin/New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 1440–1453.
- Langner, Michael (2011): Alles unter einem D-A-CH-L? Zur Geschichte und Weiterentwicklung des DACHL-Konzepts. In: Barkowski, Hans; Demmig, Silvia; Funk, Hermann; Würz, Ulrike (Hrsg.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT Jena-Weimar 2009*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 263–271.
- Matecki, Ute (2001): *Dreimal Deutsch. Landeskunde Deutschland, Österreich, Schweiz*. Stuttgart: Klett.
- Moebius, Stephan (2009): *Kultur*. Bielefeld: transcript (= Einsichten. Themen der Soziologie).
- Neller, Katja (2006): *DDR-Nostalgie. Dimensionen der Orientierungen der Ostdeutschen gegenüber der ehemaligen DDR, ihre Ursachen und politischen Konnotationen*. Wiesbaden: VS.

- Neuner, Gerhard (1989): Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15, S. 348–373.
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch* H. 6, S. 4–15.
- Pollack, Detlef (2006): Wie ist es um die innere Einheit Deutschland bestellt? Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 30/31, S. 3–7.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Studienausgabe. 2. Aufl. Weilerswist: Velbrück.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Veeck, Reiner; Linsmayer, Ludwig (2001): Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard u. a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK, Bd. 19.2), S. 1160–1168.