

Update Landeskunde. Ein Workshop-Format zur Fortbildung von DaF-Lehrkräften in Tiflis

Roger Fornoff & Branka Schaller-Fornoff

Der Artikel präsentiert ein landeskundliches Workshop-Modell für internationale DaF-Lehrende, das im Herbst 2022 am Goethe Institut Tiflis erstmals durchgeführt wurde. Auf der Basis vorher ermittelter kulturbezogener Bedarfe der teilnehmenden DaF-Lehrkräfte zielt der Workshop darauf, thematische, methodisch-didaktische und theoretische Entwicklungen und Neuperspektivierungen auf dem Feld landeskundlichen Lernens in anwendungsorientierter Form aufzubereiten und zu vermitteln. Im Zentrum stehen dabei primär die Analyse ausgewählter Lehrwerkübungen sowie die Entwicklung sowohl thematisch als auch methodisch zeitgemäßer kulturbezogener Lehr- und Lernmaterialien, wobei in inhaltlicher Perspektive insbesondere Aspekte der Gender-, Klima- und Migrationsdebatte fokussiert werden. Dass in den Kontexten internationaler DaF-Kulturvermittlung eminenter Bedarf nach einem Update bisheriger Landeskundedidaktik und Landeskundematerialien besteht, wurde im Rahmen des Tifliser Workshops deutlich.

A Cultural Studies update. A workshop format for professional development of GFL teachers in Tbilisi

The article presents a cultural studies-workshop model for international GFL teachers, which was conducted for the first time at the Goethe-Institut Tbilisi in fall 2022. Based on previously identified culture-related needs of the participating GFL teachers, the workshop aims to prepare and convey thematic, methodological-didactic and theoretical developments and new perspectives in the field of cultural learning in an application-oriented form. The focus is primarily on the analysis of selected textbook exercises and the development of both thematically and methodologically contemporary culture-related teaching and learning materials, with a particular focus on aspects of the gender, climate and migration debates. During the Tbilisi workshop, it became clear that there is an eminent need for an update of existing cultural studies didactics and materials in the context of international GFL cultural education.

Schlüsselwörter: Landeskunde, Kulturstudien, Workshop, DaF-Lehrer*innen, Lehrwerkanalyse; Cultural Studies, Workshop, GfL teacher, Textbook analysis.

Fornoff, Roger & Schaller-Fornoff, Branka (2024):
Update Landeskunde. Ein Workshop-Format zur Fortbildung von DaF-Lehrkräften in Tiflis.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29: 1, 351–373.
<https://doi.org/10.48694/zif.3638>

1 Die Unverzichtbarkeit der Landeskunde

Vor nicht einmal acht Jahren glaubte einer der Verfasser*innen dieses Artikels konstatieren zu können, dass der landeskundlich-kulturwissenschaftliche Teilbereich des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nach Jahrzehnten einer sehr schwierigen und nicht selten misslingenden disziplinären Selbstprofilierung endlich jene fachliche und institutionelle Aufwertung erfahre, die ihm aufgrund seiner eminenten Bedeutung für das Erlernen von Fremdsprachen schon seit langem hätte zukommen müssen, ihm bis dahin jedoch aus den unterschiedlichsten Gründen verweigert wurde.

Die Einrichtung mehrerer Lehrstühle mit landeskundlicher bzw. kulturwissenschaftlicher Denomination, der Ausbau von landeskundlichen Studienangeboten, die vermehrte Integration entsprechender Inhalte in bereits bestehende fremdsprachenphilologische Curricula, eine intensiviertere forschungsmethodologische Diskussion und damit einhergehend die Herausbildung einer eigenständigen Forschungspraxis – all dies (Fornoff 2016: 13),

so schrieb er, seien „Indizien für einen Aufschwung des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Gegenstandsbereichs innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache, mit dem in dieser Form nicht zu rechnen“ (ebd.) gewesen sei. War es über viele Jahre innerhalb des Fachs üblich gewesen, die kulturell-semantische Dimension sprachlicher Äußerungen hervorzuheben, und war deshalb in wissenschaftlichen Einlassungen, in Fachvorträgen und professoralen Sonntagsreden immer wieder von der Unverzichtbarkeit landeskundlicher Perspektivierungen für das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die Rede, von der Notwendigkeit (inter-)kulturellen Kompetenzerwerbs oder schlicht der Ausbildung von Kenntnissen über die deutsche Kultur und Gesellschaft, ohne dass daraus auf der akademisch-institutionellen Ebene Konkretes folgte, so schien nun mit einem mal die Landeskunde wieder Trumpf zu sein, wie Uwe Koreik, eine Formulierung Victor Klemperers aufgreifend, in einem vielbeachteten Aufsatz aus dem Jahr 2009 feststellte (vgl. Koreik 2009). Eine wesentliche Triebfeder für den Aufschwung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien sah der Verfasser dabei zum einen in wissenschaftsexternen Faktoren, etwa in Prozessen der Internationalisierung und Globalisierung, der Migration und Hybridisierung, die in dieser Zeit die akademische Diskussion innerhalb des Faches maßgeblich beeinflusst und in erheblicher Weise auf dessen Theoriebildung und das Selbstverständnis insbesondere seines landeskundlichen Bereichs eingewirkt hatten. Profitiert habe die Landeskunde zum anderen aber auch von jenen

bahnbrechenden innerwissenschaftlichen Erkenntnisumbrüchen, die unter dem Label des *cultural turn* die (...) Geistes- und Sozialwissenschaften seit Mitte der 1980er Jahre erfassten und dabei traditionelle disziplinäre Grenzziehungen und Zuordnungen nachhaltig in Frage stellten (Fornoff 2016: 13).

Die „produktive Aufnahme der theoretischen, methodischen und inhaltlichen Impulse dieser weitreichenden epistemologischen Wende eröffneten (...) der Landeskunde“, so glaubte der Verfasser feststellen zu können, „nicht nur Perspektiven einer grundlegenden transdisziplinären Neuorientierung“, sondern auch die Möglichkeit „zu einer eigenständigen fach- und forschungssystematischen Fundierung“ (ebd.).

Heute, im Jahr 2024, gut 8 Jahre nach diesem optimistischen Befund, stellt sich, wenn man die Situation der Landeskunde im Rahmen der akademischen Disziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache betrachtet, weitgehend Ernüchterung ein; denn der Aufschwung der Landeskunde ist in jüngster Zeit nicht nur jäh gestoppt worden, der Bereich befindet sich vielmehr in einem noch nicht abgeschlossenen Prozess der Rückabwicklung, bei dem die Gefahr besteht, dass seine in den letzten Jahren mühsam aufgebaute autonome Forschungspraxis Schaden nimmt und möglicherweise über kurz oder lang ganz verschwindet mit dem Ergebnis, dass die Landeskunde wieder auf jenen Status eines bloßen Hilfs- und Anwendungsfachs reduziert wird, der gerade erst nach vielen Jahren der disziplinären Identitätssuche überwunden schien.¹ Sichtbar wird dieser neuerliche Bedeutungsverlust der Kulturstudien gegenüber den sprachbezogenen Bereichen des Faches DaF/DaZ etwa in der Nachbesetzung der zwei in den 2000er Jahren eingerichteten Lehrstühle mit kulturwissenschaftlicher Denomination, die als Garanten für den Bestand und die Fortführung einer wissenschaftlich fundierten Lehre und Forschung im Bereich der Kulturstudien DaF/DaZ betrachtet werden konnten. Beide Lehrstühle sind aus guten und nachvollziehbaren Gründen mit Personen nachbesetzt worden, die in ihren jeweiligen – fachsprachlichen sowie migrationspädagogischen – Spezialgebieten eine herausragende Expertise besitzen, denen aber im Unterschied zu ihren Vorgängern eine klare kulturwissenschaftliche Profilierung fehlt. Die thematische Neuausrichtung dieser ehemals kulturwissenschaftlich denominierten Lehrstühle mag den mehr oder weniger kontingenten Umständen der jeweiligen Besetzungsverfahren und damit zu einem nicht geringen Teil Zufällen geschuldet sein, sie könnte aber auch eine gewisse Signifikanz besitzen und auf den – bei aller gegenteiligen Rhetorik – geringen Stellenwert landeskundlicher Perspektivierungen innerhalb des Faches hindeuten.

Vor diesem Hintergrund übertreibt man sicherlich nicht, wenn man behauptet, dass die beschriebenen innerdisziplinären Umorientierungen dem landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Gegenstandsbereich des Faches DaF/DaZ einen Schlag versetzt haben, von dem er sich vermutlich nur schwer erholen können. Zwar gibt es noch einige wenige ähnlich denominierte Lehrstühle an deutschen Universitäten, doch sind diese entweder zeitlich befristet oder eher literaturwissenschaftlich orientiert, sodass es absehbar ist, dass die Kulturstudien DaF/DaZ im Rahmen eines akademischen Faches, das immer stärker auf einen effizienzorientierten und messbaren Spracherwerb ausgerichtet wird, künftig eine Nebenrolle spielen werden – lediglich schwach institutionalisiert, mit nur noch vereinzelter

¹ Vgl. zum Thema der disziplinären Identitätssuche und Identitätsfindung Fornoff 2021: 321–322.

Forschung, ein inhaltliches und vor allem theoretisches Vakuum hinterlassend mit dem Ergebnis, dass das Fach bei zentralen gesellschaftlichen Debatten, die zunehmend auf der Ebene der Kultur ausgetragen werden, nur noch eingeschränkt partizipieren kann, während zugleich die Relevanz von Kultur bei Fremdsprachenlernen und sozialer Integration überall im Fach im Munde geführt wird. Zu bedenken ist hierbei, dass innergesellschaftliche Konflikte, wie etwa die Konflikte um Klimawandel, Migration oder Postfaktizität, um Gender(n), Rassismus, Diskriminierung und Wokeness, als dezidiert kulturelle Konflikte betrachtet werden. Am deutlichsten sichtbar ist dies in den Vereinigten Staaten, wo ein kultureller Riss die Gesellschaft durchzieht und tatsächlich eine Art ‚Kulturkampf‘ um eben diese Themen – hinzu kommt in den USA noch ein Konflikt um Abtreibung, Christentum und Familienwerte – tobt. In Deutschland, Österreich und der Schweiz wird das Fach DaF/DaZ zunehmend durch den Diskurs der Migrationspädagogik herausgefordert, der bislang weitgehend unangefochtene fremdsprachenwissenschaftliche und -didaktische Prinzipien mithilfe von Kategorien wie Linguizismus und Diskriminierung grundlegend kritisiert und infrage stellt. Eine rein auf effiziente Sprachvermittlung ausgerichtete Disziplin ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ wird solchen, vor allem mit im weitesten Sinne kulturellen Kategorien arbeitenden Herausforderungen nicht auf Augenhöhe begegnen können.

Tatsächlich bedeutet der Wegfall der ehemals kulturwissenschaftlich orientierten Lehrstühlen und der damit verbundene Abbau der akademischen Kulturstudien DaF/DaZ eine bislang unterschätzte, nichtsdestoweniger dramatische Zäsur für das Fach; denn selbst wenn man konzidiert, dass der über lange Zeit für den Kulturboom mitverantwortliche Prozess der politischen und ökonomischen Globalisierung² seinen Höhepunkt überschritten hat und sich im Zuge geopolitischer Konflikte neue Blockbildungen und Nationalismen abzeichnen, die auf lange Sicht einen Bedeutungsverlust von Deutsch als Fremdsprache auf internationaler Ebene initiieren und die Zahl der DaF-Lernenden verringern könnten – auch die drastische Dezimierung der DAAD-Lektorate sowie die Schließung der IC-Lektorate durch das Auswärtige Amt weisen in diese Richtung –, bleibt doch immer noch die kontinuierlich steigende und auf absehbare Zeit wahrscheinlich kaum sinkende Anzahl von Migrant*innen und Geflüchteten, die in Deutschland um ein dauerhaftes Aufenthaltsrecht nachsuchen. Im Hinblick auf die Integration dieser Gruppen von neu zugewanderten Menschen spielt der gesamte Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – sei es auf schulischer oder erwachsenenpädagogischer Ebene – eine zentrale Rolle, wobei seine Aufgabe eben nicht nur in der Vermittlung der deutschen Sprache besteht, sondern in nicht geringerem Maße auch in der Vermittlung von im weitesten Sinn kulturellen, politischen,

² Vgl. etwa die einflussreichen Sammelbände von Drechsel/Schmitz/Gölz 2000 und Wagner 2001, die, wie viele andere politik- und sozialwissenschaftliche Publikationen um die Jahrtausendwende die kulturellen Transformationen im Rahmen der der Globalisierung betrachten und die Wichtigkeit des Faktors ‚Kultur‘ im Prozess der Globalisierung hervorheben.

gesellschaftlichen und konkret wertebezogenen Inhalten. Ersichtlich wird diese nicht zuletzt auch kulturell dimensionierte Integrationsaufgabe des Bereichs DaF/DaZ etwa in den Integrationskursen für neu Zugewanderte, die manifeste kulturbezogene Anteile aufweisen und insbesondere mit dem Orientierungskurs auch ein rein politisch, gesellschaftlich und historisch orientiertes Kursformat umfassen, für das das akademische Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache die Lehrkräfte ausbildet. Eine unzureichende landeskundlich-kulturwissenschaftliche Ausbildung in diesem Bereich ist insofern problematisch, als sie dazu führen kann, dass diese Lehrkräfte an der integrationsbezogenen Vermittlung des z.B. für den Orientierungskurs notwendigen kulturellen Wissens scheitern oder dieses unkritisch und ohne Verständnis für die Komplexität und Widersprüchlichkeit vieler politischer, gesellschaftlicher, kultureller und wertebezogener Fragestellungen in einer wenig reflexiven, auf die bloße Abarbeitung staatlicherseits vorgegebener Inhalte ausgerichteten Form in den Kursen thematisieren.³

Die Notwendigkeit einer landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Perspektive innerhalb des Bereiches DaF/DaZ beschränkt sich jedoch nicht auf dessen innergesellschaftliche Integrationsaufgabe. Zu bedenken ist, dass an zahlreichen, wenn nicht den meisten Germanistik- und DaF-Studiengängen im Ausland landeskundlich-kulturwissenschaftliche Inhalte zum verpflichtenden Studienprogramm gehören und dort eine weitaus wichtigere Rolle spielen als in den deutschen DaF-Studiengängen. Wer im Ausland gearbeitet hat, der weiß überdies, dass sich solche landeskundlichen Studienanteile bei den Studierenden einer besonderen Beliebtheit erfreuen, dass sie vor allem aber für die Orientierung der Studierenden über die deutschsprachigen Länder, die sie in vielen Fällen noch niemals besucht haben und über die sie häufig nur Wissen in sehr stereotyper Form verfügen, von kaum zu überschätzender Relevanz sind. Man geht nicht zu weit, wenn man ein problematisches Ungleichgewicht darin sieht, dass eine international durchaus existente akademische DaF-Kulturvermittlung in Deutschland kein Pendant mehr findet und mithin an keine oder nur noch sehr wenige aktuelle landeskundlich-kulturwissenschaftliche DaF-Diskurse anknüpfen kann, die sich speziell auf ihre Interessen- und Bedarfslagen beziehen.

Doch nicht nur die internationale Germanistik und DaF-Studiengänge bedürfen landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Expertise aus ihrem Bezugsland, auch das Goethe-Institut ist einer jener Akteur*innen, die akademisch fundierten kulturbezogenen Input für ihre Sprachlehrfähigkeit benötigen. Denn obwohl das Goethe-Institut eine kaum zu überschätzende Erfahrung im Hinblick auf die Vermittlung sprachbezogener Kompetenzen im Kontext von DaF besitzt – in ihren Reihen arbeiten international ausgewiesene, professionelle Praktiker*innen und in ihren Gremien sitzen renommierte akademische Vertreter*innen

³ Vgl. hierzu Fornoff 2017: 59–61, wo die Relevanz des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für die politische, soziale und kulturelle Integration von Migrant*innen und Geflüchteten in die bundesdeutsche Gesellschaft ausführlicher erörtert wird.

aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik –, fehlt ihm mangels Anbindung an die aktuelle kulturwissenschaftliche Diskussion im Bereich von Deutsch als Fremdsprache tendenziell eine landeskundliche Expertise auf der Höhe der Zeit. Dies umso mehr als Landeskunde im Kontext der Sprachvermittlung des Goethe-Instituts eben keine *quantité négligeable* ist; im Gegenteil: In zahlreichen Dokumenten des Goethe Instituts wird als eines seiner wesentlichen Ziele die Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbilds oder, wie es in dem 2022 veröffentlichten Papier *Im Austausch mit der Welt. Für Vielfalt, Verständigung und Vertrauen. Vision und Strategie 2026* heißt, eines „umfassenden Bildes Deutschlands in der Welt“ (Goethe Institut 2022: 18) herausgestellt. Diesem Ziel ist nicht nur die Kultur-, sondern auch die Sprachsparte des Goethe Instituts verpflichtet, denn für jene, die am Goethe Institut Deutsch lernen, ist die Vermittlung eines solchen Deutschlandbilds bzw. relevanter, aktueller und vor allen Dingen realitätsnaher Informationen über Kultur, Gesellschaft und Alltagsleben des Ziellands Deutschland insofern von eminenter Bedeutung, als dass nicht wenige dieser Lernenden sich mit dem Gedanken tragen, als Migrant*innen nach Deutschland auszuwandern, eine Arbeit dort aufzunehmen und sich ein neues Leben aufzubauen. Ein veraltetes, irreales stereotypes Bild von Deutschland ist in solchen Fällen nicht nur nicht hilfreich; es kann zu Fehleinschätzungen und falschen Lebensentscheidungen und damit zur Beschädigung von Biographien und persönlichen Krisen führen.

Gleichzeitig ist auch auf die eminente Bedeutung zu verweisen, die der Aspekt der ‚Kultur‘ für jenen Machtfaktor im Rahmen internationaler Beziehungen besitzt, den Joseph S. Nye als *soft power* bezeichnet hat und womit er ein Element zur Formung politischer und normativer Präferenzen bezeichnet, das nicht in erster Linie auf ökonomischer oder militärischer Stärke beruht, sondern auf kultureller sowie demokratie- und menschenrechtspolitischer Ausstrahlung und Attraktivität (vgl. Nye 2004). Kulturvermittlung im weitesten Sinne, sei es als eigenes Feld oder im Rahmen des Fremdsprachenlernens, ist vor diesem Hintergrund auch mehr als die Korrektur von kulturellen Vorurteilen oder Stereotypen; sie kann Interesse, Sympathie vielleicht sogar Begeisterung für Deutschland und die deutsche Kultur und Gesellschaft wecken; dass dazu mehr gehört als die Linguozentrik eines reinen Sprachunterrichts, ist unmittelbar einsichtig.

2 Update Landeskunde: Ein Workshop-Konzept nicht nur für Tiflis

Im Sommer 2022 erhielt einer der Verfasser*innen dieses Artikels eine Anfrage mit der Bitte, einen Workshop zur Fortbildung der Deutschlehrenden am Goethe Institut in Tiflis zu konzipieren und durchzuführen. Im Zentrum sollte das Themenfeld Landeskunde/Kulturstudien stehen, wobei nicht nur theoretische Grundlagen des Bereichs verdeutlicht, sondern auch Möglichkeiten aufgezeigt werden sollten, wie kulturbezogene Inhalte innerhalb

des Sprachunterrichts am Tifliser Goethe Institut gewinnbringend vermittelt werden können. Dort, dies erfuhren die Verfasser*innen dann auch in diversen Gesprächen im Vorfeld der Veranstaltung und vor Ort selbst, hatte man nicht nur die besondere Relevanz des Landeskundethemas erkannt, man war sich auch darüber im klar geworden, dass in Bezug auf die Vermittlung kulturbezogener Inhalte Defizite, Unsicherheiten und veraltete Sichtweisen bei vielen Lehrkräften und in Lehr- und Lernmaterialien bestanden, die durch einen entsprechenden Workshop, wenn nicht zu beseitigen, so doch zumindest auf produktive Weise zu bearbeiten wären. Auch wenn die Anfrage des Goethe-Instituts, die von den sicher nicht nur in Tiflis bestehenden Schwierigkeiten zeugt, Kultur zum Gegenstand des deutschsprachigen Fremdsprachenunterrichts zu machen, aus einer aktuellen Bedarfsdiagnose resultierte, so verweist sie doch auf viel grundlegendere Probleme der Landeskundevermittlung in internationalen Kontexten. Es liegt auf der Hand, dass es gerade für nicht-deutsche DaF-Lehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellt, kulturbezogene Inhalte zu vermitteln. Ein Grund hierfür ist, dass die deutsche Kultur für etliche dieser Lehrkräfte eben nicht jene Transparenz und lebensweltliche Selbstverständlichkeit besitzt, wie sie für Personen, die in einem deutschsprachigen Land ihre Sozialisation erfahren haben, charakteristisch ist. Viele dieser Lehrkräfte haben Deutschland überdies nie besucht oder ihre Deutschlandaufenthalte liegen bereits lange zurück, mit dem Ergebnis, dass sich Erfahrungen, Prägungen und Eindrücke aus diesen Aufenthalten oft so verfestigt haben, dass neue gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen in Deutschland nicht oder nicht in adäquatem Maß zur Kenntnis genommen werden und dementsprechend auch keinen Eingang in den Sprach- und Kulturunterricht finden können. Bedenkt man die zunehmende Dynamik des sozialen Wandels nicht nur in Deutschland, sondern in allen westlichen, aber inzwischen auch nichtwestlichen Gesellschaften (vgl. Rosa 2005), dann lässt sich erahnen, wie groß die Gefahr einer ‚Fossilisierung‘ kulturbezogener Kenntnisse und Erfahrungen bei ausländischen DaF-Lehrkräften ist, die viele Jahre nicht mehr in Deutschland waren, zugleich aber prägende Eindrücke aus lange zurückliegenden Besuchen dort besitzen.⁴

Tatsächlich hat sich dieser Befund bestätigt: Auch erfahrene DaF-Lehrende im Besitz des Grünen Diploms des Goethe Instituts konstatierten im Rahmen der Workshop-Gespräche ein Kenntnisdefizit ebenso im Hinblick auf landeskundliches Wissen wie auch auf landeskundliche Theorie und Didaktik. Deutlich wurde zudem, dass sich die DaF-Lehrenden des Tifliser Goethe Instituts infolge des angekündigten Workshops nahezu durchgängig in einem Prozess der Reflexion über ihre Rolle als Kulturmittler*innen befanden, der auch

⁴ Eine Untersuchung über die ‚Fossilisierung‘ – um diesen Begriff aus Sprachlernkontexten auf den Kulturlernkontext zu übertragen – von kulturbezogenen Kenntnissen und Erfahrungen ist bislang ein Desiderat der landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geblieben. Vgl. zum Begriff der ‚Fossilisierung‘ im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenlernens etwa Han/Selinker 2005.

Möglichkeiten der Neupositionierung ihrer Person im Rahmen sowohl von theoretisch-didaktischen als auch konkreten Lehr- und Lernzusammenhängen umfasste. Basale Fragen, die sich in diesem Rahmen stellten, waren:

- Welches möglichst ausgewogene, aktuelle und adaptable Bild von Deutschland sollte im Deutschunterricht vermittelt werden?
- Ist es überhaupt möglich ein solches Bild in seiner Totalität zu vermitteln oder lassen sich nicht vielmehr nur Bildausschnitte, Bildaspekte bzw. divergente Perspektiven auf das gegenwärtige Deutschland verdeutlichen?
- Welche Ebenen der Didaktisierung sind auszuloten, um fossilisierte Deutungs-routinen aufzubrechen und jene diskursive Kompetenz herzustellen, die aktuelle landeskundliche Ansätze als Lernziel ausgeben?
- Was charakterisiert heute überhaupt eine gelungene, effektive Landeskunde?
- Welche Theorien, didaktischen Settings und methodischen Tools sollen zum Einsatz kommen, wenn es darum geht, die international tätigen DaF-Lehrenden weiter zu bilden und sie in die Lage zu versetzen, ihrem landeskundlichen Vermittlungsauftrag gerecht zu werden?
- Wie kann Landeskunde als Teil des modernen Medienverbunds erfahrbar und praktisch applizierbar werden?

Diese Fragen standen auch im Vordergrund der Konzeption und Anlage des Workshops, der im Oktober 2022 von den Autor*innen am Goethe Institut in Tiflis als zweitägige landeskundliche Weiterbildungsveranstaltung durchgeführt wurde. Eine Besonderheit des Workshops bestand darin, dass auf ausdrücklichen Wunsch der Veranstalter*innen neben den obligatorischen Gruppenarbeitsphasen und den sich anschließenden Auswertungen und Diskussionen über das in den Gruppen Erarbeitete auch zwei längere Power-Point-Vorträge in den Workshop integriert waren, in denen über die gegenwärtige Landeskundendiskussion in Deutschland sowie über neuere theoretische Ansätze und ihre didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten anhand von Beispielen und materialreichen Best-Practice-Modellen informiert wurde. Dieser Wunsch resultierte aus der – unseres Erachtens realistischen – Einschätzung der Institutsleitung ebenso wie der Lehrenden selbst, Entwicklungen und Neuperspektivierungen auf dem Feld des kulturbezogenen Lernens und Lehrens, wie sie sich seit der Adaption des kulturwissenschaftlichen Paradigmas und der mit dieser einhergehenden Kritik an dem inzwischen auch vor Ort in Tiflis als zunehmend fragwürdig empfunden interkulturellen Ansatz ergeben haben, weitgehend verpasst zu haben.

Es waren vor allem solche Vorbedingungen, die uns veranlassten, aus dem einmaligen Workshop für das Tifliser Goethe Institut ein landeskundlich-kulturbezogenes Workshop-Konzept zu entwickeln, das für den Einsatz an Goethe Instituten bestimmt ist, aber auch für andere Bildungseinrichtungen im Ausland, die DaF-Unterricht mit einem hohen Qualitätsanspruch anbieten, adaptierbar ist. Das auf diesem Erfahrungshintergrund erarbeitete

Konzept trägt den Titel „Update Landeskunde“ – eben weil es sich um ein solches in vielen Praxiskontexten von Deutsch als Fremdsprache vor allem auf internationaler Ebene notwendiges Update im Sinn einer Aktualisierung bereits vorhandener Landeskundekompetenzen handelt. Gekennzeichnet ist dieses Praxiskonzept vor allem durch die Engführung der diversen in seinem Rahmen zum Einsatz gebrachten Quellen, Materialien und neuen Tendenzen der Landeskunde bzw. Kulturstudien als Wissenschaft mit aktuellen in Deutschland geführten gesellschaftspolitischen und kulturellen Diskursen und deren unmittelbaren Umschlag in eine anschauliche – und dies ist entscheidend – auch nach dem Workshop autonom weiterzuentwickelnde Methodik. Es versteht sich dezidiert als Fortbildungsprogramm, als theoretische, didaktische und methodische Erweiterung und damit als diskursives Plateau, von dem aus Deutsch als Fremdsprache-Lehrende ihre kulturbezogenen Unterrichtselemente fundierter und differenzierter gestalten können, indem sie das im Rahmen des Workshops Erarbeitete systematisch in ihre Vorbereitungs- und Anwendungsroutinen überführen, Lehr- und Lernmaterialien selbstständig erstellen oder adaptieren und auf ihre kulturellen Signalmodi hin überprüfen. Überdies soll es dabei helfen, den von vielen Teilnehmenden des Workshops konstatierten diskursiven und habituellen Abstand zu den Lernenden zu überbrücken, die sich vornehmlich durch Social Media ein Deutschlandbild aufbauen, das sich zwar aus der unmittelbaren Gegenwart speist, oftmals aber sprachlich und inhaltlich unterkomplex bleibt und wesentliche Aspekte und Ebenen adäquater kulturbezogener Betrachtungsweisen ausspart; und nicht zuletzt unterliegt ihm die Absicht, in Zeiten einer eminent beschleunigten soziokulturellen Dynamik fast notwendigerweise entstehende Informations- und Kenntnisrückstände zu beseitigen, gerade auch, wenn es um aktuelle Phänomene wie Gender- und Identitätspolitik, Migrations- oder Klimadebatten geht und um deren soziale, politische und juristische Umschläge, um nur einige herauszugreifen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass diese und weitere aktuelle, soziokulturell eminent einflussreiche Diskurse so nicht – oder respektive nicht so – in anderen Ländern geführt werden. Die Differenzen in dieser Hinsicht tangieren u.a. Aspekte wie das in den aktuellen Diskursen genutzte Vokabular, die Gewichtung von Begriffen und Diskursen, den Bereich diskursiver, sozialer, kultureller und politischer Traditionen, Haltungen, Denkmuster und Bewertungsschemata bis hin zu Tabuisierungen. Im Hinblick auf das Vokabular und die stetig sich weitende Begriffsgenerierung in den relevanten Gegenwartsdiskursen muss unbedingt festgehalten werden, dass sich etliche neuere Begriffe aus dem Englischen speisen, dessen fundierte Kenntnis in vielen Weltregionen bei Lehrenden wie Lernenden nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Mit diesen von Region zu Region, Land zu Land divergierenden Voraussetzungen zu operieren und gleichzeitig mehrschichtige sprach-, wissens- und kulturbezogene Transferprozesse anzuregen, ist für die Workshopleitung eine in höchstem Maß anspruchsvolle Aufgabe und natürlich nicht abschließend leistbar. Nichtsdestoweniger muss es der Anspruch des Formats sein, aktuelle Diskurse und Deutungsmuster, etwa aus den genannten Gender- und Identitäts-, Migrations-

oder Klimadebatten, vorzustellen, einzuordnen und ihre kontrastive Diskursivierung zuzulassen, wobei Momente des Staunens, der Verwunderung, der Irritation, der Ablehnung, ja des Schocks eingepreist werden.⁵ Zudem haben die neuen Diskurse längst sprachliche, rechtliche und habituelle Konsequenzen nach sich gezogen, auf die im Rahmen des Workshops erläuternd hingewiesen wird. Beispiele hierfür, auf die im Rahmen des Workshops je nach inhaltlicher Orientierung, Bedarfslage und Diskussionsverlauf Bezug genommen werden kann, sind mithin neue Gesetze, sprachliche Veränderungen wie das erwähnte neue Vokabular, neue sprachliche Konventionen wie z.B. Gender-Leitfäden und Tabuisierungen oder der Wandel in sich entsprechend ausrichtenden Institutionen und Einrichtungen. Dies ist umso wichtiger, als Kenntnisse über diese Entwicklungen für diejenigen von besonderer Relevanz sind, die in Deutschland oder im Ausland in deutschen Institutionen oder Firmen arbeiten wollen und werden, denn ohne diese Kenntnisse wird adäquates Handeln ungewein erschwert, und es wird kulturellen Missverständnissen und Konflikten Vorschub geleistet. Es würde eine Überforderung der Lehrenden im Ausland bedeuten, diese ungewein dynamische diskursiv-institutionelle Evolution selbst zu verfolgen, aufzuarbeiten und zudem entsprechend in die kulturbezogene Vermittlungsarbeit zu transferieren. Hinzu kommt, dass die Verunsicherungen und Kenntnisdefizite, die in den Wortmeldungen vieler Deutschlehrenden während des Workshops zum Ausdruck gebracht wurden, eine souveräne Vermittlung landeskundlicher Inhalte auf der Höhe der Zeit erschweren können. Dies kann zur Folge haben, dass a) veraltete Lehrwerke und -materialien weiter benutzt und so stereotype Inhalte kontiniert werden oder b) neue Entwicklungen und Tendenzen ausgeklammert oder nur rudimentär thematisiert werden. Erst das diskursive und didaktisch-methodische Update, die Aktualisierung der vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen, beugt der realen Gefahr einer Fossilisierung kulturbezogener Lehr- und Lerninhalte und damit eines möglichen weiteren Bedeutungsverlusts der Landeskunde auch im Ausland vor, denn die erheblich gewachsene gesellschaftliche und kulturelle Komplexität und Veränderungsdynamik in Deutschland verlangt eine vergleichbare Komplexitäts- und Innovationssteigerung landeskundlicher Theoriekonzepte und Vermittlungsformate, wenn diese nicht ihre Relevanz und ihren Aktualitätscharakter verlieren sollen.

Für den Workshop ergeben sich daraus weitere Konsequenzen: Die fortzubildende DaF-Lehrperson als idealiter kritische und kompetente Kulturmittler*in und deren (Er-)Kenntnisgewinn muss immer im Blick gehalten werden, wobei sie die Modellierungen der faktischen, kommunikativen und vor allem interkulturellen Landeskunde zwar nicht aufgibt, diese aber relativiert und in Anknüpfung an kulturwissenschaftlich-diskursive Ansätze er-

⁵ Hier schließt der Workshop explizit an die im Rahmen der diskursiven Landeskunde entwickelte Didaktik der Irritation oder Perturbation an, wobei der Grad der Perturbation, wenn sie tatsächlich Lernprozesse motivieren soll, zielgruppenspezifisch zu dosieren ist: „Denn ist das Maß der Terminierung zu niedrig, stimuliert es keine Lernprozesse; ist das Maß der Perturbation aber zu hoch, kommt es zu Widerständen und Abwehrhaltungen“ (Fornoff 2022: 380; vgl. zur Didaktik der Irritation Agiba 2017).

weitert. Außerdem sollte die nach wie vor verbreitete Vorstellung eines relativ klaren, geschlossenen, meist sehr positiven Deutschlandbilds aufgebrochen werden, ohne dass dieses dann in sein Gegenteil zu verkehren wäre. Vielmehr sollte eine normative Balance gefunden und gewahrt werden, wobei zu verdeutlichen wäre, dass die im Unterricht vermittelten Bilder (und Texte) als perspektivische Zugänge zur deutschsprachigen Kultur und Gesellschaft zu betrachten und ihrer jeweiligen Zeit bzw. ihrem jeweiligen Zeitgeist entsprechend kodiert sind.

3 Der Workshop: Inhalte, Resultate, Reflexionen

Den Einstieg in den Workshop bildete eine Reflexionsphase, in deren Rahmen teils in Einzel-, teils in Gruppenarbeit das Begriffsfeld der ‚Landeskunde‘ erschlossen und in einer ersten *mindmap* kondensiert wurde. Dabei wurden in einem ersten eher subjektiven Zugriff Assoziationen, gedankliche Reflexe und individuelle Einstellungen zur Landeskunde über diverse methodische Verfahrensweisen sichtbar gemacht und sowohl in den jeweils gebildeten Gruppen als auch im Plenum diskutiert. Es folgte eine auf Objektivierung der subjektiven Konzepte und Theorien der Lehrenden⁶ zum Themenbereich Landeskunde orientierte Gruppenreflexion über die Frage, was einen gelungenen, nämlich wissensbasierten, inspirierenden und (kultur-)reflexiven Landeskunde-Unterricht ausmache bzw. welche Aspekte im Hinblick auf einen solchen Unterricht zu bedenken seien. Erarbeitet wurde jeweils ein Katalog von besonders relevanten Themenbereichen, Lernzielen, Methoden und Qualitätsmerkmalen, der von den Arbeitsgruppen im Rahmen einer Präsentation vorgestellt und diskutiert wurde. Wichtig hervorzuheben ist dabei, dass in den Gruppen mehrfach auf das Qualitätsmerkmal ‚Aktualität‘ verwiesen wurde, was sicherlich mit dem verbreiteten Eindruck der Lehrkräfte zusammenhing, dass sowohl ihre eigene landeskundliche Expertise als auch die von ihnen benutzten Lehrwerke nicht immer dieses Kriterium erfüllten. ‚Aktualität‘ avancierte folgerichtig zu einem Leitparameter innerhalb des Workshops, insbesondere im Rahmen der lehrwerkanalytischen Sequenzen, innerhalb derer auf ausdrücklichen Wunsch des Goethe-Instituts die vor Ort eingesetzten DaF-Lehrwerke in landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Perspektive auf ihre Tauglichkeit überprüft wurden. Aus der geschilderten Auftaktdiskussion verdient noch ein weiterer Gesichtspunkt festgehalten zu werden, der auch im Rahmen der Lehrwerkanalysen eine besondere Rolle spielte: nämlich das eminente Gewicht, das dem Thema ‚Kulinarik‘, ‚Esskultur‘ bzw. ‚Essen und Trinken‘ im Kontext landeskundlich-kulturbezogenen Lernens vonseiten der Workshop-Teilnehmer*innen zugemessen wurde. Es lohnt sich darüber nachzudenken, ob diese auf-

⁶ Vgl. zum Thema subjektive Konzepte und Theorien im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts z.B. Scheele/Groeben 1998.

fällige Relevanz kulinarischer Themen und Motive mit der spezifischen kulturellen Prägung der Lehrenden zu tun hat oder eher mit einer tendenziell kulturkontrastiv und interkulturell orientierten landeskundlichen Sozialisation. Betrachtet man den Stellenwert kulinarischer Traditionen in Georgien, etwa die Bedeutung des Gastmahls oder des Weinbaus, dann scheint die erste Option nicht so einfach von der Hand zu weisen zu sein.⁷

Die gemeinsame Workshop-Arbeit in Gruppen und im Plenum wurde sodann erstmals durch eine Präsentation der Workshopleitung unterbrochen, in deren Rahmen u.a. die verschiedenen Landeskundeparadigmen rekapituliert wurden und ausgehend von der kulturwissenschaftlichen Wende der DaF-Landeskunde im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff⁸ sowie aktuelle Konzeptualisierungen wie die diskursive Landeskunde und das Erinnerungsorte-Konzept in ihren Grundzügen und immer im Hinblick auf unterrichtspraktische Realisierungen vorgestellt wurde⁹. Sichtbar wurde dabei, dass die bedeutungsorientierte und teils konstruktivistische Dimensionierung der DaF-Landeskunde, die die theoretische Fachdiskussion der letzten zwei Jahrzehnte in Deutschland beherrschte, von den georgischen Deutschlehrkräften noch kaum rezipiert worden war. Die Präsentation warf dementsprechend eine Vielzahl begrifflicher und theoretischer Fragestellungen und Probleme auf, die für die meisten der Teilnehmenden durchaus neu und unvertraut waren. Dazu gehörten auch zwei in der gegenwärtigen Landeskundebatte verstärkt diskutierte Aspekte: Zum einen die Depotenzierung des Nationalen im Kontext einer kulturwissenschaftlich und nicht zuletzt differenztheoretisch zugespitzten Landeskunde angesichts deterritorialisierender Großtendenzen wie Globalisierung, Digitalisierung und Migration (vgl. Fornoff/Koreik 2020 sowie Bohunovsky/Altmayer 2020: 76–79); und zum anderen die Renaissance von Fakten und Faktenvermittlung innerhalb konkreter landeskundlicher Unterrichtspraxen – eine Thematik, die insbesondere im Hinblick auf aktuelle Diskussionen um Phänomene wie Postfaktizität und ‚post truth‘ zunehmend an Wichtigkeit gewinnt (vgl. Fornoff 2022).

Am Anfang der Präsentation stand ein rein visueller Input, der ohne weitere Erklärungen unmittelbar auf aktuelle Diskurse in Deutschland verwies. Zu sehen waren Bilder zu den Themen ‚Gender(n)‘, ‚Klimadebatte‘ und ‚Migration‘, die von den Teilnehmenden entschlüsselt und auf ihre kulturbezogene Bedeutung hin expliziert werden sollten. Schon diese Bilder, die lediglich einen thematisch hinführenden Charakter besaßen, sorgten für engagierte und zum Teil kontroverse Diskussionen unter den Lehrenden, bei denen diese vielfältige Fragen, Auffassungen und Positionen zum gegenwärtigen Deutschland äußerten

⁷ Insgesamt nahmen an dem Workshop Lehrende aus vier Nationen teil. Die mit Abstand größte Gruppe waren Georgier*innen; daneben gab es allerdings auch Armenier*innen, Aserbaidschaner*innen und Deutsche.

⁸ Vgl. Fornoff (2021: 322–325), wo die bedeutungs- und wissensorientierte Wende der DaF-Landeskunde eingehend dargestellt wird, sowie Altmayer 2006, 2007.

⁹ Vgl. zur diskursiven Landeskunde Altmayer 2004 sowie das Lehrwerk *Mitreden* (Altmayer 2016); zum Konzept der Erinnerungsorte vgl. Badstübner-Kizik 2014; Fornoff 2016.

– dies umso mehr, als die ausgewählten aktuellen kulturbezogenen Themen in den verwendeten DaF-Lehrwerken und wohl auch im DaF-Unterricht selbst noch keinen Eingang gefunden hatten und für die Lehrenden daher z.T. noch neu und partiell erklärungsbedürftig waren. Kulturelle Themen wie das Gendern und in diesem Zusammenhang Fragen nach heutzutage korrekten Anredeformen in Briefen, Emails oder persönlichen Gesprächen oder auch die Debatte um Kopftücher und religiöse Symbole an deutschen Schulen stießen von Anfang an auf ein äußerst lebhaftes Interesse und leiteten in ihrer Bezugnahme auf genuin kulturbezogene Diskurse und Deutungsmuster die theoretischen Explikationen zur semiotischen Landeskunde seitens der Workshopleitung ein.

Die auf diese Explikationen folgende Phase der Lehrwerksanalyse war bereits im Vorfeld des Workshops vorbereitet worden, indem aus am Tifliser Goethe Institut verwendeten Lehrbüchern stammende Unterrichtseinheiten, die unter landeskundlichen Aspekten besonders aussagekräftig erschienen, vonseiten der Workshopleitung als Analysebeispiele ausgewählt und im Hinblick auf den zugrundeliegenden theoretischen Ansatz, die eingesetzten methodisch-didaktischen Komponenten und die landeskundlichen Lernziele ausgewertet wurden.¹⁰ Anschließend wurde jeweils einer Gruppe eines der ausgewählten Lehrbeispiele zur Analyse zugeteilt, wobei nach der Gruppenarbeit die jeweiligen Gruppenanalysen mit der Analyse der Leitung kontrastiert wurde, was insofern zu intensiven Debatten führte, als den Teilnehmenden die Lehrbeispiele durch ihre alltägliche Arbeit mit diesen ja sehr gut bekannt waren, sie alle folglich vielfältige Erfahrungen mit diesen gesammelt hatten.

3.1 Lehrbeispiel ‚Labskaus‘

Eine der verhandelten Unterrichtseinheiten aus *Menschen A1.1* (Glas-Peters/Pude/Reimann 2012) beschäftigt sich mit einem kulinarischen Thema, nämlich dem, glaubt man dem Lehrwerk, typisch (nord-)deutschen Gericht ‚Labskaus‘, dessen Rezept mit einer Reihe von sprachlichen Übungen und der Aufforderung, typische Gerichte aus dem eigenen Land zu nennen, zum Nachkochen angegeben wird. Die Unterrichtseinheit erfährt eine ambivalente Bewertung seitens der Arbeitsgruppe: Auf der einen Seite bedient das Thema die ausgeprägte Präferenz kulinarischer Inhalte seitens der Lehrenden, die schon in der Reflexionsphase zuvor deutlich wurde. Sie könnte, wie bereits erwähnt, mit dem enormen Stellenwert zu tun haben, den die eigene Küche in der georgischen Kultur unzweifelhaft besitzt, was den Mechanismus einer Projektion eigener Kulturwerte auf eine andere Kultur

¹⁰ Hierbei wurde nicht auf einen der klassischen Kriterien zur Lehrwerkanalyse Bezug genommen, denn weder das Mannheimer Gutachten (vgl. Engel/Halm/Krumm/Ortmann/Picht/Rall/Schmidt/Stickel/Vorderwülbecke/Wierlacher 1977) noch der Stockholmer Kriterienkatalog (vgl. Krumm 1994) sind geeignet, Lehrwerke unter landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Gesichtspunkten zu analysieren. Die folgenden Kommentierungen zu einzelnen Lehrwerkeinheiten haben vielmehr – ohne dass sie systematisch einen Kriterienkatalog ausarbeiten – von den eher landeskundlich-kulturwissenschaftlich fokussierten lehrwerkanalytischen Studien von Maijala 2007; 2004; Ucharim 2011 und Cziepielewska-Kaczmarek/Jentges/Tammenga-Helmantel 2020 Impulse erfahren.

nahelegen würde, die dasselbe Phänomen: die ‚eigene Küche‘ jedoch gänzlich anders kodiert – eine Vermutung, die ganz auf der Linie des interkulturellen Paradigmas läge, aber zunächst empirisch überprüft werden müsste. Auf der anderen Seite wird die Unterrichtseinheit aber auch von den Lehrenden kritisch verhandelt, wobei die Frage nach der Relevanz des Lehrbeispiels ebenso wie seine Tendenz zur Stereotypisierung erörtert wurde. Problematisch an der Unterrichtseinheit ist zudem die fehlende bzw. zu geringe Kontextualisierung, die es mit sich bringt, dass das Labskaus-Rezept von seinen möglichen gesellschaftlichen Rahmungen völlig isoliert steht und etwa die Geschichte des Gerichts, seine gegenwärtige Bedeutung, aktuelle Essgewohnheiten oder Aspekte deutscher Esskultur insgesamt keinerlei Erwähnung finden. Entsprechend spiegelt das Beispiel, bei dem freilich die niedrige Niveaustufe zu bedenken ist, die differenzierte kulturbezogene Perspektivierungen nicht zulässt, zum einen den Ansatz der faktischen Landeskunde mit seinen charakteristischen Schwächen wider, wie etwa fehlendem Kontext- und Deutungswissen, zum anderen weist es deutliche Züge impliziter Landeskunde auf, da im Rahmen der Unterrichtseinheit die sprachdidaktischen gegenüber den kulturdidaktischen Übungen in signifikanter Weise überwiegen. Alternativ könnte eine Lehreinheit ‚traditionelle deutsche Küche‘ (faktisch-informativ) mit Rezepten zum gemeinsamen (Nach-)Kochen oder auch ‚100 Jahre Frühstück in Deutschland‘ beispielhafter und ausdifferenzierter sein. Natürlich lässt sich dem Lehrbeispiel auch mangelnde Aktualität vorwerfen, denn wie verbreitet ist das Labskaus-Essen noch in (Nord-)Deutschland und in welchen sozialen Milieus ist es heute noch üblich? Und wenn dem so ist, dann wäre vermutlich eine Unterrichtseinheit über die aktuellen Ernährungsgewohnheiten der Deutschen relevanter, was hieße, in einem zeitgemäßen Landeskundeunterricht nicht nur über traditionelle deutsche Gerichte wie Labskaus zu sprechen, sondern auch über Döner, Pizza, Currywurst, Falafel, Tofu-Burger oder Thai Curry, über sozio-kulinarische Themen wie Fast Food, Lieferservice, Bioprodukte, Fleischverzicht, Veganismus oder den migrantisch geprägten Internationalismus der deutschen Küche sowie auch über veränderte Essgewohnheiten und die schwindende Relevanz gemeinsamer Mahlzeiten. Vor diesem Hintergrund wurde das Unterrichtsbeispiel als ersetzbar und entwicklungsbedürftig eingestuft, ohne dass die Vermittlung spezifischer Rezepte jedoch als grundsätzlich überflüssig erachtet wurde.

3.2 Lehrbeispiel ‚Menschen in Deutschland‘

Als zweites zu analysierendes Lehrbeispiel diene eine Lektion des Lehrwerks *Prima. Deutsch für junge Erwachsene B2* (Jin/Michalak/Rohrmann/Voß 2012) mit dem Titel ‚Menschen in Deutschland‘. Gegenstand der Unterrichtseinheit ist Deutschland als Einwanderungsland, wobei insbesondere die Immigration unter Kanzlerin Angela Merkel und die damit verbundenen ikonischen Bilder sowie Aspekte von Heimat und Heimatlosigkeit der neu Zugewanderten als Anschauungsmaterial und Reflexionsfolie fungieren bzw. den thematischen Ausgangspunkt für sprachliche und kulturbezogene Lernprozesse bilden. Die Arbeitsgruppe destillierte schnell, dass in der Einheit ein viel zu positives Bild von

Deutschland und der Integration neu Zugewanderter Menschen gezeichnet wird, das der vielfältigen, doch häufig diffizilen Situation von Migrant*innen in Deutschland konträr laufe und deren Lebenswelten nicht adäquat repräsentiere. Das Lehrbeispiel porträtierte mehrere prominente Migrant*innen, Xavier Naidoo, Fatih Akin und Lukas Podolski, deren Status und Einkommen ebenso wie ihre Akzeptanz durch die Mehrheitsgesellschaft nach Auffassung der Arbeitsgruppe kaum als exemplarisch betrachtet werden könne. Diese einseitigen und als Ausnahme rubrizierten – durchaus klassistisch zu nennenden – Beispiele seien hochproblematisch, da sie ein in vielen Weltregionen gepflegtes, nichtsdestoweniger aber stereotypes Deutschlandimage nährten und folglich keine realistische Version von Migration und Integration mit all ihren Implikationen präsentieren würden. Aber nicht nur die Aussagen der privilegierten Migrant*innen selbst spiegelten dieses für Lehrwerke ja nicht untypische idealisierte, von Widersprüchen bereinigte und unverhältnismäßig positive Deutschlandbild wider, sondern auch das visuelle und textuelle Lernarrangement der Unterrichtseinheit selbst, die fast eins zu eins das Marketingmaterial der Bundesregierung übernimmt. Überhaupt schien der Arbeitsgruppe der Begriff der ‚Diversity‘ zu affirmativ gezeichnet, denn die oft komplexen und schwierigen materiellen, sozialen, ökonomischen und psychischen Momente von Migration würden hier völlig ausgeblendet, von Kultur- und Sprachbarrieren, Mentalitätsdifferenzen, Rassismen und anderen Diskriminierungen ganz zu schweigen. In der Diskussion wurde zudem hervorgehoben, dass Lernende oft ein weit differenzierteres, durch das Internet und Social Media geprägtes Deutschlandbild hätten, als es die ihnen vorgesetzten Lehrwerke reflektieren. Einseitig, unterkomplex und nachgerade gefährlich sei dieses Lehrbeispiel, wenn es nicht durch weitere, auch konträre Erfahrungen von Migrant*innen in entsprechend didaktisierten Materialien ergänzt würde.

3.3 Lehrbeispiel ‚Interkulturelle Missverständnisse an deutschen Universitäten‘

Ein weiteres Lehrbeispiel aus *Sicher Cl.1* (Perlmann-Balme/Schwalb/Mattussek 2016a) setzte sich mit interkulturellen Missverständnissen, sog. ‚critical incidents‘, im Kontext deutscher Hochschulen auseinander. Es basiert unübersehbar auf dem interkulturellen bzw. kulturkontrastiven Ansatz, indem etwa eine vietnamesische und eine serbische Studierende im Rahmen eines Interviews Verhaltenskonventionen und Umgangsformen an deutschen Universitäten solchen an ihren nationalen Heimatuniversitäten gegenüberstellen, wobei ihnen wiederholt die für interkulturell angelegte Übungs- und Aufgabenformate typischen Worte: „Bei uns in Vietnam...“ oder „In Belgrad...“ in den Mund gelegt werden. Bei diesem Lehrbeispiel stellte die Arbeitsgruppe die üblichen Probleme interkultureller Konzeptualisierungen heraus, wie etwa die problematische Annahme nationaler Homogenität¹¹, hier bezogen auf das musterhafte Verhalten an deutschen, serbischen und vietnamesischen

¹¹ Vgl. zur Problematik eines homogenisierenden und national dimensionierten Kulturverständnisses vor allem Altmayer (2021: 385–390).

Universitäten oder das sehr kleinformatige Lernziel der unbedingten Vermeidung vermeintlicher Missverständnisse, die als solche weit weniger problematisch sind, als vom interkulturellen Ansatz angenommen, und in einer globalisierten und medial vernetzten Welt ohnehin eine immer geringere Rolle spielen. Festzuhalten bleibt, dass solche holzschnittartigen interkulturellen Kontrastierungen, die noch immer von einem aktuellen Lehrbuch wie *Sicher* merkwürdig unreflektiert vorgenommen werden, so als sei die gesamte akademische Diskussion über Interkulturalität in den letzten 20 Jahren völlig spurlos an den Autor*innen des Buchs vorbeigegangen, auch von den georgischen Lehrenden zunehmend als unterkomplex und inadäquat empfunden werden. Entsprechend wurde von der Arbeitsgruppe die Notwendigkeit der Adaption, Ergänzung und Neudidaktisierung der Unterrichtseinheit betont.

3.4 Lehrbeispiel ‚Internationale Arbeitswelt‘

Das vierte Lehrbeispiel aus *Sicher C1.2* (Perlmann-Balme/Schwalb/Mattussek 2016b) konzentriert sich auf die internationale Arbeitswelt. Im Zentrum stehen dabei zwei Lesetexte, der eine über schweizerische, der andere über niederländische Business-Regeln, die, wie die Texte erklären, sich von den deutschen deutlich unterscheiden würden. Diese Unterschiede, insbesondere zwischen deutschen und niederländischen Business-Regeln sollen dann durch die Textlektüre herausdestilliert und in eine Tabelle mit vorgegebenen Kategorien wie z.B. ‚Statussymbole‘, ‚Unternehmenskultur‘ oder ‚Anredeformen‘ eingetragen werden. Kritisch gesehen wurde von der Arbeitsgruppe nicht nur die kontingente und kaum nachvollziehbare Auswahl der behandelten nationalen Geschäftskulturen, sondern auch das Thema Business-Regeln selbst, das die Lehrenden bemerkenswerterweise als wenig adressatengerecht kennzeichneten. Nicht bewusst war den Lehrenden, dass sich in dieser für den interkulturellen Ansatz gleichfalls exemplarischen Lektion der Einfluss der empirischen Forschungen Gert Hofstedes zur ‚Kulturpsychologie‘ ablesen lässt, die ja vor allem auf die internationale Wirtschaftskommunikation und ihr möglichst reibungsloses Funktionieren abzielen. In der Unterrichtseinheit wird Hofstedes auf quantitativ erhobenen Daten basierendes Kulturmodell völlig unkritisch übernommen, wobei die Methode der Faktifizierung und empirischen Messbarkeit kultureller Handlungen jedoch bereits an der eingenommenen Perspektive scheitert; denn es gibt, da es um (Sinn-)Verstehensprozesse geht, die immer manifeste subjektive Anteile miteinschließen, schlichtweg keinen objektiven Blick auf Kultur(en), weshalb diskursive Deutungs- und Interpretationsleistungen im Blick auf kulturelle Phänomene prinzipiell unvermeidlich sind. Obwohl sich kulturelle Praktiken also nicht homogen lesen oder in einem wertneutralen Kategoriensystem standardisieren lassen (vgl. Altmayer 2004: 96–103; Fornoff 2016: 22–24), kontinuierieren aktuelle DaF-Lehrwerke im Rahmen ihrer landeskundlichen Orientierungen noch immer solche essentialistischen Vorstellungen, was nicht nur ihre kritische Analyse notwendig macht, sondern auch die Entwicklung ergänzender oder von der jeweiligen Lektion gänzlich unabhängiger Lehr- und Lernmaterialien.

3.5 Best Practice-Modelle

Auf die kritische Reflexion der ausgewählten Lehrbeispiele innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen sowie im Anschluss innerhalb des Plenums folgte ein weiterer theoretischer Input seitens der Workshopleitung, der die Auseinandersetzung mit der diskursiven Landeskunde und dem Erinnerungsorte-Konzept weiterführte. Betrachtet wurden beide Konzepte nun anhand von exemplarischen Umsetzungen, die die Funktionsweise der Konzepte nicht primär auf einer theoretischen Ebene erörterten, sondern über den Modus exemplarischer Veranschaulichung. Hierzu wurden vor allem visuelle Materialien verwendet, in denen kulturelle Semantiken, die als Ausgangspunkte landeskundlicher Vermittlungsarbeit im Kontext von DaF fungieren können, in ihren Kontinuitäten, Brüchen und Wandlungsprozessen gezeigt wurden.

Die Präsentation, die solche kulturellen Deutungszusammenhänge und ihre Dynamiken etwa anhand der Symbolik eines der wichtigsten Kulturgüter, nämlich anhand des Grundnahrungsmittels Brot, diskutierte, führte direkt zum letzten Block des Tifliser Workshops. Er befasste sich mit landeskundlichen Best Practice-Beispielen, die von der Workshopleitung im Vorfeld ausgesucht wurden und nun im Rahmen von Gruppenarbeiten im Hinblick auf die eingangs erarbeiteten Kategorien gelungener Landeskunde analysiert und bewertet werden sollten. Ausgewählt wurden insgesamt fünf Lehrbeispiele expliziter Landeskunde, die den Lehrwerken *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt/Schmidt 2007), *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* (Altmayer 2016), dem Band *Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache* (Badstübner-Kizik/Hille 2016) sowie dem Lehrwerk *Team Deutsch. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch 2* (Einhorn/Esterl/Jenkins-Krumm/Körner/Kubicka 2008) entnommen sind. Bis auf die Unterrichtseinheit aus dem Lehrwerk *Team Deutsch*, die im Unterschied zu den übrigen Einheiten überdies für jugendliche Lernende gedacht ist, basieren alle Best Practice-Beispiele in theoretischer Hinsicht auf dem kulturwissenschaftlichen Ansatz der Landeskunde und damit auf einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff. Sie überschreiten so den kommunikativen und/oder interkulturellen Horizont der Landeskunde, wobei sie auf genuin diskursive und deutungsorientierte Lernziele wie Offenheit und Irritationsbereitschaft, die Erweiterung des diskursiven Repertoires der Lernenden, Akzeptanz von Multiperspektivität und ein Bewusstsein für die sprachliche Konstruiertheit von Wirklichkeit gerichtet sind. Auch die Sensibilisierung für den Zusammenhang von Sprache und Macht, die Förderung subjektiver Bedeutungskonstruktion in der Auseinandersetzung mit Diskursen und mithin Diskursfähigkeit in ihren verschiedenen Dimensionen sind hier relevante Ziele.

Es war vor dem Hintergrund solcher die Grenzen kommunikativer und interkultureller Landeskunde bewusst überschreitenden Lernziele nicht überraschend, dass sich im Rahmen der analytischen Betrachtung der unterschiedlichen Best Practice-Beispiele in den einzelnen Arbeitsgruppen auch Irritationen zeigten. Sowohl einige der Aufgabenformate aus den

Best Practice-Modellen als auch die ihnen zugrundeliegenden methodisch-didaktischen Prinzipien waren für die Teilnehmenden neu und unvertraut und in ihrer Lernzielorientierung im Gegensatz zu kulturkontrastiv oder interkulturell perspektivierten Aufgaben nicht unmittelbar einleuchtend. Beispielhaft für solche Irritationserfahrungen war etwa die Auseinandersetzung mit der Unterrichtseinheit *Wir fahren irgendwohin – Auftakt*, in der u.a. der Kontinent Europa auf zwei kartographischen Darstellungen jeweils unterschiedlich abgebildet wird bzw., wie es im didaktischen Kommentar des Lehrwerks *Mitreden* heißt, „ganz unterschiedliche Zusammenhänge mit den jeweiligen Karten konstruiert werden“ (Altmayer 2016: 97). Die Lernenden sollen über die Beschreibung der Karten „ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass nicht nur das Abgebildete (das *Was*) zentral ist, sondern auch die gewählte Darstellung (das *Wie*) für die Herstellung von Bedeutungen eine große Rolle spielt“ (ebd.). Bei einer Aufgabe wie der hier vorliegenden geht es nicht primär, wie nach einem traditionellen Landeskundeverständnis vielleicht zu erwarten wäre, um eine vertiefte Kenntnis der deutschen Kultur und Gesellschaft, nicht einmal um eine Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Diskursen und darin verwendeten Deutungsmustern, sondern um zunächst kulturell nicht präzise klassifizierbare „Formen und Praktiken der Bedeutungsproduktion“ (ebd.) und damit um das Aufzeigen von Perspektivität als zentralem Konstitutionsmerkmal für die Herstellung von Sinn und Bedeutung. Diese für den Ansatz der diskursiven Landeskunde charakteristische Aufgabe ist nicht so neu, wie vielleicht erwartbar wäre. Vergleichbare Aufgaben- und Übungsformen, allerdings auf einer kognitionspsychologischen, nicht – wie hier – auf einer semiotischen theoretischen Grundlage, beinhaltet schon *Sichtwechsel neu* (Bachmann/Gerhold/Müller 1995), eines der frühen interkulturell angelegten Lehrwerke, das noch nicht primär kulturkontrastiv orientiert war, sondern im Sinn ‚weicher‘, d.h. attitudinaler und affektiver interkultureller Faktoren die Fähigkeit zur Empathie und zum Perspektivenwechsel, das Aushalten von Differenz, die Infragestellung eigener Normen oder die Sensibilisierung für andere Sprach- und Verhaltensformen (vgl. Krumm 1995: 158) anstelle von Ländervergleichen fokussierte. Dennoch besaßen gerade dieses und in abgeschwächter Form auch andere der im Vorfeld ausgesuchten Best Practice-Beispiele für die Lehrenden einen eher kontraintuitiven Charakter, was vermutlich mit der jahrzehntelangen Prävalenz interkultureller Kontrastivität einerseits und kommunikativer Handlungsorientierung andererseits in Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken und -Arbeitsmaterialien zu tun hatte. Über die gemeinsame Arbeit in der Gruppe und die Diskussionen im Plenum wurden solche Lernziele ebenso wie die methodisch-didaktischen Mittel zu ihrer Realisierung jedoch klarer, so dass die Lehrenden am Ende des Workshops übereinstimmend einen deutlichen Erkenntnisfortschritt in Bezug auf eine genuin kulturwissenschaftliche Didaktik und Methodik der DaF-Landeskunde konstatierten. Als in dieser Hinsicht produktiv erwies sich insbesondere die Verzahnung begrifflich-theoretischer Konzeptzusammenhänge mit methodisch-didaktischen und unterrichtspraktischen Elementen, die durch die inhaltliche Strukturierung des Workshops für die Lehren-

den sicht- und erfahrbar gemacht wurde. Man kann dies als zentrales Anliegen des Konzepts von ‚Update Landeskunde‘ begreifen: das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis, konzeptuellem Entwurf und methodisch-didaktischem Setting über die Arbeit an konkreten Lehr- und Lernbeispielen mit dem Ziel, die Lehrenden kulturtheoretisch und -didaktisch versierter und mit nützlichen Tools zur selbstständigen Unterrichtsgestaltung ausgestattet aus dem zweitägigen Workshop zu verabschieden.

4 Fazit

Festzuhalten bleibt, dass trotz des Abbaus landeskundlicher Expertise an deutschen Hochschulen die – internationale – Nachfrage nach Kompetenzerweiterung in diesem Feld nach wie vor besteht, ja angesichts der zunehmend komplexer werdenden kulturell-gesellschaftlichen Konstellationen in Deutschland sogar eher zu- als abnimmt. Dabei sind die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, die im Kontext der Sprachvermittlung im In- und Ausland eingesetzt werden, angesichts dieser neuen Komplexität, mit Habermas ließe sich in diesem Zusammenhang auch von einer „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985) sprechen, in sehr vielen Fällen nicht auf der Höhe der Zeit. Nicht nur, dass sie nicht selten eher unterkomplexe Inhalte vermitteln und so tendenziell kulturellen Stereotypisierungen und Homogenitätsvorstellungen Vorschub leisten; sie sind politisch nicht selten bis zum Überdruß affirmativ, vermeiden die Thematisierung gesellschaftlicher Konflikte nahezu ostentativ und verwenden zum Teil auch veraltete und problematische Herangehensweisen wie etwa den interkulturellen Ansatz im Sinne von Thomas oder Hofstede ohne kritischen Vorbehalt oder zumindest in Kombination mit offeneren deutungsorientierten Zugängen. Hinzu kommt, dass die Lehr- und Lernmaterialien häufig inaktuell sind, was zum einen mit dem Medium des gedruckten Lehrwerks selbst zusammenhängt – auch der Temporalaspekt, d.h. die ‚Aktualitätsfähigkeit‘ gedruckter Lehrwerke wäre unter landeskundlichen Gesichtspunkten einmal zu hinterfragen¹² –, zum anderen mit der sich immer weiter steigenden gesellschaftlichen Veränderungsdynamik, die insbesondere durch Digitalisierung und Künstliche Intelligenz in den nächsten Jahren vermutlich noch einmal einen Beschleunigungsschub erfahren wird.

Vor diesem Hintergrund nimmt es nicht wunder, dass Unsicherheiten in der Vermittlung kulturbezogener Inhalte bei DaF-Lehrenden sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext zunehmen, und dass gerade im Hinblick auf landeskundliche Wissensbestände und Vermittlungskompetenzen Defizite auch vonseiten erfahrener DaF-Lehrender

¹² Das Lehrwerk als digitaler Medienverbund bietet in landeskundlich-kulturdidaktischer Hinsicht neue Möglichkeiten zur Wahrung und immer erneuten Anpassung des Aktualitätscharakters von Lehr- und Lernmaterialien, die bislang noch kaum ausgeschöpft worden sind. Vgl. zur Lehrwerkdiskussion Ciepielewska-Kaczmarek/Jentges/Tammenga-Helmantel 2020, worin auch das Thema Lehrwerk *sensu stricto* vs. Lehrwerk *sensu largo* bzw. die gegenwärtige Entwicklung vom einzelnen Lehrwerk zum (digitalen) Medienverbund diskutiert wird.

wahrgenommen werden. Hier setzt das Workshop-Format ‚Update Landeskunde‘ ein, indem es einerseits relevante Theorieelemente und methodisch-didaktische Tools in Rahmen unterschiedlicher Lehr- und Lernsettings bereitstellt, andererseits aber auch die Teilnehmenden mit deutschsprachigen Diskursen, Debatten und Deutungsbeständen immer unter der Grundvoraussetzung ihrer Aktualität bekannt macht. Sie trägt damit einem weitverbreiteten Wunsch vieler Praktiker*innen im internationalen DaF-Kontext nach einer Vertiefung landeskundlicher Lehrkompetenzen Rechnung. Denn es sind gerade diese Praktiker*innen, die nicht nur in der Theorie sehr genau wissen, dass Sprache und Kultur aufs Engste miteinander verknüpft sind, sondern dies in ihrer sprachdidaktischen Praxis auch tagtäglich unmittelbar erfahren.

Literatur

Lehrwerke:

Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden A2-B2. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Von: Eva Hamann, Christine Magosch, Caterina Mempel, Björn Vondran, Rebecca Zabel. Stuttgart: Klett.

Bachmann, Saskia; Gerhold, Sebastian & Müller, Bernd-Dietrich (1995): *Sichtwechsel neu. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

Jin, Friederike; Michalak, Magdalena; Rohrmann, Lutz & Voß, Ute (2012): *Prima. Deutsch für junge Erwachsene B2. Kursbuch*. Berlin: Cornelsen.

Einhorn, Agnes; Esterl, Ursula; Jenkins-Krumm, Eva-Maria; Körner, Elke & Kubicka, Aleksandra (2008): *Team deutsch 2. Deutsch für Jugendliche*. Stuttgart: Klett.

Glas-Peters, Sabine; Pude, Angela & Reimann, Monika (2012): *Menschen A1.1. Kursbuch*. München: Hueber.

Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne & Mattussek, Magdalena (2016a): *Sicher C1.1. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.

Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne & Mattussek, Magdalena (2016b): *Sicher C1.2. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.

Schmidt, Karin & Schmidt, Sabine (2007): *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

Wissenschaftliche Literatur:

Agiba, Sara (2017): *Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden*. München: iudicium.

Altmayer (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

- Altmayer, Claus (2006): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181–199.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen* 65, 7–20.
- Altmayer, Claus (2021): Interkulturalität. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Metzler: Berlin, 376–393.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): ‚Erinnerungsorte‘ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. In: Nicole Mackus & Jupp Möhring (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Universitätsverlag, 43–64.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.) (2016): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bohunovsky, Ruth & Altmayer, Claus (2020): DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß? In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen, 69–89.
- Czpielewska-Kaczmarek, Luiza; Jentges, Sabine & Tammenga-Helmantel, Marjon (2020): *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: V & R Press.
- Drechsel, Paul; Schmidt, Bettina & Gölz, Bernhard (2000): *Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität und Differenzen*. Berlin: Iko.
- Engel, Ulrich; Halm, Wolfgang; Krumm, Hans-Jürgen; Ortmann, Wolf Dieter; Picht, Robert; Rall, Ditrich; Schmidt, Walter; Stickel, Gerhard; Vorderwülbecke, Klaus & Wierlacher, Alois (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturelle Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fornoff, Roger (2017): Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen in den Kulturstudien DaF und DaZ. In: Di Venanzio, Laura; Lammers, Ina & Roll, Heike (Hrsg.): *DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*. Göttingen: Universitätsverlag, 53–66.
- Fornoff, Roger (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler, 321–339.

- Fornoff, Roger (2022): Wie kann man normatives Lernen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache fördern? Schlüsselprinzipien migrationsbezogener Werte- und Demokratiepädagogik. In: Dimova, Dimka; Müller, Jennifer; Siebold, Kathrin; Teeper, Frauke & Thaller, Florian (Hrsg.) (2021): *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. 47. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Universität Marburg*. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, 367–387.
- Fornoff, Roger & Koreik, Uwe (2020): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte: In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 37–67.
- Goethe Institut (2022): *Im Austausch mit der Welt. Für Vielfalt, Verständigung und Vertrauen. Vision und Strategie 2026*.
https://www.goethe.de/resources/files/pdf288/gi_vision_strategie_broschuere_1209-einzel-v1.pdf (19.01.2024).
- Habermas, Jürgen (1985): *Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politischen Schriften V*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Han, ZhaoHong & Selinker, Larry (2005): Fossilization in L2 learners. In: Hinkel, Eli (Eds.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum, 455–470.
- Koreik, Uwe (2009): Und dann plötzlich (...) war Landeskunde Trumpf. *InfoDaF* 36: 1, 3–34.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin. Langenscheidt.
- Krumm, Hans-Jürgen (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen: UTB, 156–161.
- Maijala, Minna (2004): *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Bern et al.: Peter Lang.
- Maijala, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *InfoDaF* 34: 6, 543–561.
- Nye, Joseph S. (2004): *Soft Power. The means to success in world politics*. New York: Public Affairs.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 12–32.

Ucharim, Anja (2011): „*In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi*“. *Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse*. Dissertation, Universität Leipzig.

Wagner, Bernd (Hrsg.) (2001): *Kulturelle Globalisierung. Zwischen Weltkultur und kultureller Fragmentierung*. Frankfurt am Main, Essen: Klartext.

Kurzbio:

PD Dr. Roger Fornoff, Studium der Germanistik und Politikwissenschaft, Qualifikation in DaF. 2003 Promotion in Literaturwissenschaft. 2015 Habilitation in DaF. DAAD-Lektor in Sofia und Belgrad. Lehraufträge an der Universität Hannover, der HU Berlin und der FU Berlin. 2015/16 Vertretungsprofessur an der Universität Bielefeld. 2016 bis 2018 Assoc. Professor und Fachkoordinator DaF an der TDU Istanbul. Seit 2018 Leiter des Lehrbereichs Deutsch als Fremdsprache an der Universität zu Köln.

Dr. Branka Schaller-Fornoff, Studium der Germanistik, Amerikanistik und Literaturwissenschaft (M.A.). DaF Studium (Universität Kassel) und European Studies (zweiter M.A.). Tutorin des DAAD in Breslau, Lektorin des DAAD in Novi Sad, Lecturer an der University of North London. Universitäre Lehrtätigkeit in Sofia und Belgrad. Zahlreiche Publikationen, Monografien, Herausgeberschaften, internationale Fachtagungen und Fachartikel, mehrjährige Rezensentin für InfoDaf. Peer Reviewerin, zuletzt für die John Hopkins University (Germanistik).

Anschrift:

r.fornoff@verw.uni-koeln.de
zfornoff@web.de