



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Die Rolle der Landeskunde im Germanistikstudium.

Analyse am Beispiel des Instituts für Germanistik
an der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb.

Verfasserin

Ivana Oborović, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, um mich bei einigen Menschen, die mich während meiner Studienzeit begleitet haben, zu bedanken.

Der größte Dank geht an meine Eltern und meine Schwester, die immer an meiner Seite stehen und deren Liebe, Vertrauen und Unterstützung mir enorme Kraft für das Studium gegeben haben. Danke, dass ihr immer an mich geglaubt habt.

Vor allem will ich mich bei meinem Onkel und meiner Tante bedanken, die mich wie ihr eigenes Kind aufgenommen haben und mir dadurch das Studieren in Wien ermöglicht haben, danke.

Außerdem will ich mich auch bei meinem Freund für die Geduld, die er immer wieder aufbrachte, um mich zu motivieren, und für den Rückhalt, den er mir ständig, in schlechten, wie in guten Zeiten, gegeben hat, bedanken.

Viel Hilfe und Rückhalt erhielt ich von Verena, die mir bei jedem Problem ihre Hilfe angeboten hat- auch ihr vielen, vielen Dank!

Nicht zuletzt möchte ich mich hiermit auch herzlich bei Frau Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer für die Betreuung und Unterstützung während der Arbeit und des ganzen Studiums bedanken.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1. Erkenntnisinteresse	5
1.2. Aufbau der Arbeit	6
2. Zum Begriff „Landeskunde“ im historischen Überblick	8
2.1. Begriff	8
2.2. Historische Entwicklung von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht	11
2.3. Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht	13
3. Konzepte der Landeskunde seit den 1960er Jahren	16
3.1. Der faktische Ansatz	18
3.2. Der kommunikative Ansatz	21
3.3. Der interkulturelle Ansatz	25
3.4. Entwicklungen ab den 1990er Jahren	32
3.4.1 <i>Das Tübinger Modell</i>	32
3.4.2 <i>Die ABCD-Thesen und das D-A-CH-(L) Konzept</i>	33
4. Der Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache im kroatischen Bildungssystem	37
4.1. Landeskunde in der Germanistik nichtdeutschsprachiger Länder.....	37
4.2. Die deutsche Sprache in Kroatien	39
4.3. Zur Geschichte und zum Aufbau des Germanistikstudiums an der Philologischen Fakultät der Universität Zagreb	41
4.4. Das Curriculum für die Studienrichtung Germanistik	43
5. Empirische Studie zum Landeskundeunterricht am Institut für Germanistik in Zagreb	47
5.1. Hypothesen	47
5.2. Forschungsfrage	47
5.3. Forschungsmethode.....	48
5.4. Forschungsdesign: Fragebögen	49

5.5.	Auswertung der Studierendenfragebögen	50
5.6.	Auswertung der Datenerhebung der Lehrendenfragebögen	67
5.7.	Resümee	71
6.	Literaturverzeichnis	74
6.1.	Internetquellen.....	81
7.	Tabellenverzeichnis.....	82
8.	Anhang	83

1. Einleitung

1.1. Erkenntnisinteresse

„Fragestellungen erwachsen nicht aus dem Nichts. Sie haben häufig ihren Ursprung in der persönlichen Biographie des Forschers und in seinem sozialen Kontext.“¹

Die Äußerung von Flick gilt auch für diese Arbeit, denn das Interesse für dieses Thema ist kein Zufall.

Ich habe in Bosnien-Herzegowina ein Gymnasium, das sich nach dem kroatischen Schulplan orientiert hat, besucht. Dort habe ich vier Jahre Deutsch gelernt. Der Deutschunterricht bestand die meiste Zeit aus dem Erlernen von Grammatikformeln, die man gut beherrschen sollte. Landeskundliche Inhalte hatten keinen Platz im Unterricht. Was die Fertigkeiten angeht, musste man äußerst selten auf Deutsch sprechen, die meiste Zeit wurde auf Kroatisch kommuniziert. Die Lernenden sollten auf Deutsch möglichst fehlerfrei schreiben, ohne dass genauer auf die Rechtschreibung eingegangen wurde. Lesen fand meistens mit dem Ziel statt, danach etwas zu übersetzen. Das Hörverstehen spielte keine Rolle im Unterricht, es wurden keine Hörtexte vorgespielt. Dazu kam, dass man keine Auswahl an aktuellen Lehr- und Lernmaterialien hatte. Ich bin 2003 ans Gymnasium gekommen, was bedeutet, dass es damals schon Konzepte zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht gegeben hätte, und zwar seit den 1950er Jahren, aber für unsere Generation im oben skizzierten Lernkontext blieb jeglicher Kontakt mit der Landeskunde im Unterricht aus.

Während der Zeit am Gymnasium war mir dies noch nicht bewusst, bis ich im Studium durch einige Lehrveranstaltungen auf dieses Thema aufmerksam gemacht wurde. Durch die Lehrveranstaltungen und das eigene Recherchieren wurde mir vor Augen geführt, wie viel ich damals im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Landeskunde versäumt hatte. Mit der Erkenntnis, dass die Denkweise der Lernenden über die jeweilige Kultur des Zielsprachenlandes in großem Maße vom Sprachunterricht abhängt, entstand die Idee für diese Arbeit.

¹ Flick, Uwe (1999), S.65.

Ich wollte sehen, ob in den letzten Jahren Veränderungen in diesem Bereich eingetreten sind. Da ich die Erhebungen nicht in Bosnien-Herzegowina an meiner alten Schule durchführen konnte, entschied ich mich, nach einigen Gesprächen mit KollegInnen, die wie ich im selben Zeitraum Deutsch an einem Gymnasium in Kroatien gelernt hatten, die Erhebungen an einer kroatischen Universität durchzuführen. Die KollegInnen hatten die gleichen Erfahrungen wie ich im Gymnasium gemacht, deswegen wollte ich untersuchen, ob sich in der Zwischenzeit in der universitären Ausbildung etwas verändert hat. Ich wollte sehen, in welcher Form Landeskunde im Germanistikstudium eine Rolle spielt und welche Bedeutung sie im Studium für die Lehrenden, wie auch für die Studierenden hat. Auf dieser Grundlage entwickelte sich die folgende Forschungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Landeskunde im Germanistikstudium, sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden an der Germanistikabteilung in Zagreb? Eine Antwort auf diese Frage soll der empirische Teil dieser Arbeit geben.

1.2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema Landeskunde im Bereich des Deutschen als Fremdsprache, konkret mit der Landeskunde am Institut für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb. Sie geht der Frage nach, welche Rolle die Landeskunde an der ausgewählten Institution hat. Die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte auf diesem Gebiet, wie auch das persönliche Interesse, waren Gründe für die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Themas in der vorliegenden Arbeit. Dazu kam die eigene Neugier zu sehen, ob die Theorie in die Praxis umgesetzt wurde und wie sich die *Landeskunde* allgemein in der Praxis im nicht deutschsprachigen Raum etabliert hat. Wenn man in die Vergangenheit des DaF-Unterrichts blickt, kann man feststellen, dass der Landeskunde immer wieder neue Aufgaben zugeschrieben worden sind. Die Notwendigkeit von Informationen und kognitivem Wissen über ein Zielsprachenland war immer vorhanden. „Selbst die Reduktion auf ein praktisch

instrumentelles Verständnis des Sprachunterrichts kann auf die kulturelle Einbettung der Sprache nicht ganz verzichten.“²

Diese Arbeit besteht aus zwei Hauptteilen, einem theoretischen und einem empirischen Teil.

Zu Beginn wird in einem einleitenden Kapitel das Erkenntnisinteresse dargelegt, um die Relevanz dieses Themas genauer darzustellen. Danach wird auf die Geschichte der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, wie auch auf den Begriff „*Landeskunde*“ näher Bezug genommen.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den verschiedenen Konzepten, die die Entwicklung der Landeskunde seit den 1960er Jahren auf verschiedene Arten geprägt haben. Diese sind der faktische, kommunikative und interkulturelle Ansatz. Außerdem wird auf die Ansätze ab den 1990er Jahren Bezug genommen und zwar auf das Tübinger Modell, die ABCD-Thesen und das DACHL-Konzept.

Das vierte Kapitel setzt sich mit der Geschichte der Germanistik in Kroatien auseinander. In diesem Teil der Arbeit wird auch die Germanistikabteilung der Universität Zagreb vorgestellt, wie auch die Rahmenbedingungen unter denen Landeskunde im Studium stattfindet. Außerdem wird das vorhandene Curriculum analysiert.

Im zweiten Teil, dem empirischen Teil, wird auf die Methode, die Fragenstellung sowie auf die Hypothesen eingegangen. Um die Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen, wurden Fragebögen an Lernende und Lehrende der Universität in Zagreb ausgeteilt und danach ausgewertet. In diesem Teil der Arbeit wird näher auf die Erstellung und Auswertung der Fragebögen Bezug genommen. Anhand der erlangten Ergebnisse werden die Hypothesen bestätigt oder widerlegt.

² Hackl (2010), S.1465.

2. Zum Begriff „Landeskunde“ im historischen Überblick

2.1. Begriff

Die Vielzahl an landeskundlichen Begriffen, die aus den zahlreichen landeskundlichen Diskursen entstanden sind, „führten schnell zu einer gewissen Ratlosigkeit, scheint die Vielzahl an Begriffen doch mit der Vielzahl an Versuchen zu korrelieren, typologische Klarheit in die ausufernde Landeskunde Debatte zu bringen.“³ Bezeichnungen wie *civilisation*, *culture étrangère*, *cultural studies*, *area studies*, *realia*, *kulturorientierung*, *kulturkunnskap*, *kulturforståelse* oder auch *culture pedagogy* stehen im internationalen Diskurs einander gegenüber.⁴ Auf der anderen Seite finden sich im deutschsprachigen Diskurs Synonyme wie *Landeswissenschaften*, *Deutschlandstudien*, *Leutekunde* oder *Kulturstudien*, aber auch Attribute wie *pragmatisch* oder *sozialwissenschaftlich*, *kognitiv*, *kommunikativ* oder *interkulturell*, *sprach-* oder *informationsbezogen*, *implizit* oder *explizit* usw., die die Landeskunde-Diskussion prägen.⁵

„Indem Kramersch die nicht unerheblichen Unterschiede zwischen US-amerikanischen, französischen und deutschen Diskussionen zur Vermittlung von Sprache und Kultur herausarbeitet, verdeutlicht sie, dass es sich bei *civilisation*, *cultural studies* und *Landeskunde* nicht um äquivalente Begriffe, sondern um Konzepte handelt, die in unterschiedlichen bildungspolitischen, theoretischen und didaktischen Begründungszusammenhängen stehen und nur bedingt übersetzbar sind.“⁶

Im späten 19. Jahrhundert wurde der Begriff *Realienkunde* verwendet, der Anfang des 20. Jahrhunderts von der *Kulturkunde* abgelöst wurde. Die *Realienkunde* betonte im Gegensatz zum bis dahin vorherrschenden Prinzip der Sprachvermittlung, das als höchstes Ziel die Grammatikvermittlung und die Übersetzung literarischer Klassiker hatte, „das utilitaristische Wissen über Land

³ Veeck/Linsmayer (2001), S.1161. sowie Koreik/Pietzuch (2010), S.1442.

⁴ Vgl. Risager (2007), zit. n. Koreik/Pietzuch (2010), S.1442.

⁵ Vgl. Koreik/Pietzuch (2010), S.1442.

⁶ Kramersch (1991b), S. 219-226, zit. n. Koreik/Pietzuch (2010), S.1442ff.

und Leute“.⁷ Damit stellte sich die Reformbewegung gegen „das altphilologische Erbe, gegen die Ausrichtung auf Sprachwissen und Grammatikdrill für das Sprachkönnen und entsprechende Wissen.“⁸

„Kenntnisse über den Alltag im Zielsprachenland und insbesondere Wissensbestände über Geographie, Geschichte, den Staatsaufbau und die Wirtschaftszusammenhänge sollten vermittelt werden. Diese Zielsetzung wurde als pragmatischer Fortschritt hin zu einem modernen Sprachunterricht gesehen und war dabei stark dem positivistischen Denken des 19. Jahrhunderts und einer enzyklopädischen Betrachtungsweise verpflichtet.“⁹

Die *Realienkunde* wurde von der *Kulturkunde* abgelöst, deren Grundprinzip der Vergleich zwischen Kulturen war. Ziel der *Kulturkunde* war es „die fremde Kultur in ihrer Gesamtheit zu betrachten und damit das Wesen des fremden Landes und Volkes im Kontrast zum eigenen zu verstehen, den *Volkscharakter* zu erfassen“.¹⁰ In den 1960er Jahren löste der Begriff *Landeskunde* den der *Kulturkunde* ab. Der Begriff hielt sich von da an trotz aller Kritik hartnäckig.

„Dies ist zum einen auf die konzeptuelle Vagheit des zunächst als Ersatz für den als belastet erachteten Begriff *Kulturkunde* zurückzuführen, zum anderen auf die Vielfalt und Variationsbreite dessen, was unter diesem Begriff schrittweise subsumiert und entwickelt wurde.“¹¹

Die Verwendung des Begriffs *Landeskunde* ist sehr breit, so wird der Begriff nicht nur für „Modelle und Teilbereiche des gesteuerten Sprachunterrichts, sondern auch in der Forschung und Lehre zur Kennzeichnung des soziokulturellen Wissens und teilweise der Methoden zur Erforschung des Verhältnisses von Soziokultur und Sprache verwendet.“¹² Das Einfließen von mehreren Aspekten des Zielsprachenlandes in den Unterricht ist das primäre Ziel von *Landeskunde*,

⁷ Koreik/Pietzuch (2010), S.1445.

⁸ Hackl (2010), S.1466.

⁹ Koreik/Pietzuch (2010), S.1445.

¹⁰ Koreik/Pietzuch (2010), S.1446.

¹¹ Koreik/Pietzuch (2010), S.1446.

¹² Pelanda (2001), S.43.

da im landeskundlichen Curriculum¹³ geschrieben steht, „dass der Fremdsprachenunterricht sich nicht auf das Lehren und Lernen von sprachlichen Strukturen beschränkt, sondern mit unterschiedlicher Intention auch dem Ziel der Vermittlung von Kenntnissen über das Land und die Kultur der Zielsprache verpflichtet ist.“¹⁴ Seit den 60er Jahren wird der Begriff Landeskunde immer aufs Neue definiert und die Definitionen sind keineswegs einheitlich. In den ABCD-Thesen, auf die in dieser Arbeit später noch eingegangen wird (vgl. Kap. 3.4.2), wird die Landeskunde als „ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung“¹⁵ definiert. Bettermann sieht die Landeskunde als „Summe aller ein Land und seine Bevölkerung betreffenden und charakterisierenden Informationen, d.h. als eine nicht genau definierbare ‚Kunde von einem Land‘ als eine Aneinanderreihung von Fakten.“¹⁶ Die Auffassung von Landeskunde als eine „Kontextwissenschaft“¹⁷ wird Schmidt zugewiesen. Im Gegensatz zu der Meinung von Schmidt steht die Definition von Buttjes. Er sieht Landeskunde in einem soziokulturellen Bezug zwischen der Sprache und allen Aspekten einer Gesellschaft.¹⁸

Rösler vertritt die Meinung, dass die Sprache nicht nur anhand von Grammatikdefinitionen erlernt werden kann, sondern, dass sie Inhalte benötigt.¹⁹ Er weitet den Begriff *Landeskunde* zur „Kultur- und Landeskunde“²⁰ aus, weil nach ihm der Fremdsprachenunterricht von Anfang an auch Kultur- und Landeskundeunterricht ist. Landeskunde wurde Jahrzehnte hindurch von verschiedenen Konzepten geprägt. Von den 1960er bis 1980er Jahren befand sich sie sich in einem „Spannungsfeld zwischen den sprachimmanenten (pragmatischen) und sozialwissenschaftlichen Landeskunde-Konzepten“²¹. Danach etablierte sich die kognitive Landeskunde in den 1960er Jahre, die von der kommunikativen Landeskunde in den 1970er Jahren abgelöst wurde.

¹³ Eynar (2003), S.127.

¹⁴ Eynar (2003), S.127.

¹⁵ ABCD- Thesen (1990), S.60.

¹⁶ Bettermann (1989), S.228-245.

¹⁷ Schmidt (1977), S.25-32.

¹⁸ Vgl. Buttjes (1989), S.112-119.

¹⁹ Vgl. Rösler, Dietmar (1994), S.64.

²⁰ Rösler, Dietmar (1994), S.64.

²¹ Koreik/ Pietzuch (2010), S.1444.

Ab den 1990er Jahren kam die interkulturelle *Landeskunde* die auch heute den Begriff markiert. (Diese Konzepte werden im Kapitel drei näher behandelt.) Anhand der zahlreichen Verweise auf die Fachliteratur sollte verdeutlicht werden, dass es eine Vielfalt von Definitionen gibt, die zusammengefasst gesprochen, alle auf das Gleiche hinauslaufen und zwar darauf, dass die Lernenden die Möglichkeit bekommen, andere Länder und Kulturen kennen zu lernen und mit Hilfe des Fremdspracheunterrichts besser zu verstehen.

2.2. Historische Entwicklung von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Die Entwicklung der *Landeskunde* steht in einem starken Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und geschichtlichen Veränderungen. 1945 war die *Landeskunde* bzw. die *Kulturkunde* (siehe Kapitel 2.1) noch einige Jahre vom Fremdsprachenunterricht getrennt. „Man verzichtete angesichts der negativen Erfahrungen aus der ethnozentrischen und chauvinistischen Kulturkunde zunächst völlig auf curriculare fixierte kulturelle Zielstellungen im Fremdsprachenunterricht“.²²

Ein signifikanter Anstoß für die Entwicklung von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Deutsch wurde durch die damals schon vorhandene Didaktik des Englischen und Französischen in den 1950er Jahren initiiert.

„In der Bundesrepublik Deutschland wurde der Fremdsprachenunterricht durch die Übernahme von Wertvorstellungen des englisch-amerikanischen Kulturkreises durch das Partnerschaftskonzept geprägt, wodurch kulturelle und pädagogische Lernziele wieder verstärkt ins Blickfeld rückten.“²³

Die Geschichte der Landeskunde wurde Ende der 1960er Jahren „zum ersten Mal umfassend und wissenschaftlich“²⁴ beschrieben.

Anfang der 60er Jahre bekam der Fremdsprachenunterricht durch verschiedene gesellschaftliche Umbrüche mehrfach neue Impulse, die zur Entwicklung von

²² Bettermann (2010), S.1457.

²³ Neuner (1994), S.19. zit. n. Bettermann (2010), S.1457.

²⁴ Schreyer (1967) sowie Erdmenger/Istel (1973), zit. nach Kiffe (1999)

einem neuen Selbstverständnis von Landeskunde führten. Diese hatte zur Folge, dass Landeskunde mehr Aufmerksamkeit bekam und sie „zum Thema wissenschaftlicher Tagungen und zum Gegenstand der Curriculumsdiskussion [sic!]“²⁵ wurde.

Durch die Umbrüche, die Ende der 1960er Jahre stattfanden, „kam es in der Bundesrepublik Deutschland zur breiten Etablierung der Sozialwissenschaften und in landeskundlichen Referenzwissenschaften selbst zu entscheidenden methodischen und inhaltlichen Neuorientierungen.“²⁶

In der Zeit der Etablierung von Deutsch als Fremdsprache als einem wissenschaftlichen Fach war die Landeskunde, wie schon oben erwähnt, ein intensives Diskussionsthema und das primäre Ziel dieser Auseinandersetzungen war es, gesellschaftspolitische Themen verstärkt in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Eine größere Anzahl von Beiträgen und Bibliografien führte in den 1980er Jahren wiederum zu intensiveren Auseinandersetzung mit der Landeskunde.²⁷

Dieses verstärkte Interesse an Landeskunde führte dazu, dass z. B. die Fachzeitschriften ÖDaF-Mitteilungen, *Fremdsprache Deutsch* und *Info Deutsch*²⁸ eigene Themenhefte der Landeskunde und den dazugehörigen Debatten über Landeskunde widmeten. Durch die verschiedenen Ansätze wurde die Landeskunde immer aufs Neue aufgewertet und es kam laufend zur Um- und Neuorientierung. (Diese und andere landeskundliche Ansätze von den 1960er Jahren bis heute werden im Kapitel drei ausführlicher behandelt.)

²⁵ Hackl (2001), S.1206.

²⁶ Hackl (2010), S.1466.

²⁷ Vgl. Neuner (1994), S.14. sowie Veeck/Linsmayer (2001), S.1161.

²⁸ Vgl. Yuan (2007), S.18.

2.3. Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

„Im Fremdsprachenunterricht versteht man unter Landeskunde die Vermittlung von kulturellen und materiellen Hintergrundinformationen über das Land beziehungsweise die Region, deren Sprache erlernt wird. Dazu gehören vor allem das gegenwärtige Leben und die mögliche Perspektive, die DaF-Lernende im deutschsprachigen Raum oder im Kontakt mit Deutschsprachigen haben.“²⁹

Mit der Entwicklung von Landeskunde kam es zu Veränderungen ihrer Aufgabe und Rolle im Fremdsprachenunterricht. Als Fachgebiet wird Landeskunde immer in Verbindung mit dem Sprachunterricht oder einer Fremdsprache gesehen.

Man kam zu der Einsicht, dass der Fremdsprachenunterricht ohne landeskundliches Wissen fast unmöglich sei, denn beim Erlernen einer Fremdsprache ist immer eine landeskundliche Komponente enthalten.

Erdmenger/Istel nennen drei grundsätzliche Ziele, die im Fremdsprachenunterricht untrennbar verbunden sind.

1. die Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen/Sprechen; Leseverstehen/Schreiben)
2. die Vermittlung von Kenntnissen (über die Sprache und auch über die Kultur des Volkes, das die Sprache spricht) und
3. das Hinarbeiten auf bestimmte Haltungen (der Unvoreingenommenheit, der Aufgeschlossenheit, der Toleranz, dem fremden Volk und seiner Sprache gegenüber, vor allem aber gegenüber der Verständigungsbereitschaft als Grundvoraussetzung jeglicher Kommunikation).³⁰

Um die Sprache als Kommunikationsmittel möglichst adäquat zu verwenden, benötigt man außer den Sprachkenntnissen auch Kulturkenntnisse über das Land, dessen Sprache man erlernt, denn Kommunikation geht über die Sprache hinaus. Mit dieser Einsicht wurde die Verbindung von Sprache und Kultur einleuchtender. Wie die Kommunikation über die Sprache hinausgeht, so schreitet auch die Landeskunde über eine reine sprachliche Kommunikation hinaus. Um eine erfolgreiche Ausführung dessen im Unterricht zu realisieren, muss es zu einer

²⁹ Rösch (2011), S.131.

³⁰ Erdmenger/ Istel (1973), S.30.

Verbindung von Sprache und Landeskunde kommen, wobei diese dann gemeinsam im Unterricht vermittelt werden sollen.³¹ Mit der neuen Rolle der Landeskunde im Unterricht bahnten sich auch neue Veränderungen hinsichtlich der Aufgaben der Landeskunde im Bereich des Fremdsprachenunterrichts an. Mit den landeskundlichen Inhalten, die ab diesem Zeitpunkt einen Platz im Unterricht fanden, oder zumindest einen Platz finden sollten, kam es zu neuen Zielen und Aufgaben, die ab nun durchzuführen waren. Heutzutage wird laut Gigerl allgemein anerkannt, „dass die Auseinandersetzung mit Landeskunde bereits in der ersten Unterrichtsstunde in einer Fremdsprache beginnt“³², weil die Lernenden schon mit eigenen Bildern, Einstellungen und Vorkenntnissen über das jeweilige Zielsprachenland in den Fremdsprachenunterricht kommen. Wie der landeskundliche Fremdsprachenunterricht konkret aussehen soll, kann nicht leicht beantwortet werden. „Die Forschungsliteratur spricht von kulturvermittelnder, informativer, kognitiver, kommunikativer, kooperativer, affektiver, anlassbezogener, aktueller, motivierender, relevanter, erlebter, tri-nationaler, binnendifferenzierter, interkultureller, vergleichender, kontrastiver, sensibilisierender, empathiefördernder, reflektierender, politischer, historischer, geografischer, projektorientierter, problemorientierter, exemplarischer, textorientierter, visueller, auditiver, kreativer, impliziter, expliziter, integrativer... Landeskunde“ im Unterricht.³³ Seit der kommunikativen Wende, auf die im Kapitel drei näher eingegangen wird, ist der landeskundliche Fremdsprachenunterricht zielgruppenorientiert und versucht vermehrt die individuellen Bedürfnisse der Lernenden in den Blick zu nehmen. Wichtige Faktoren, die bei der Auswahl der Ansätze, Themen und Aufgabenstellungen berücksichtigt werden sollten, beziehen sich z. B. auf das Alter, Sprachniveau, Vorwissen, die Ausbildung und Erfahrung der Lernenden. Weitere Faktoren wie Lernort, Lehrmaterialien, Medien, Homo- bzw. Heterogenität der Lerngruppe usw. sollten auch in die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts einbezogen werden. Gigerl führt in ihrem Artikel einige Variablen an, die man bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Arbeitsaufgaben berücksichtigen sollte, wobei sich nach Gigerl: „aus allen diesen Variablen eine Konstante ergibt: Die

³¹ Vgl. Feigs (1993), S.78-79.

³² Vgl. Gigerl (2011), S.79.

³³ Gigerl (2011), S.79. sowie Helbig u.a. (2001), S.1160-1323.

Orientierung an den LernerInnen selbst.“³⁴ Nach Gigerl sollte man folgende Variable bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Arbeitsaufgaben berücksichtigen: „Dienen landeskundliche Themen vorwiegend als Motivationsfaktor zum Fremdsprachenlernen? Interessieren sich die Lernenden eher für Geschichte, Kunst, Jugendkultur etc.? Soll der Unterricht auf die Bewältigung von Alltagssituationen in einem der Zielsprachenländer vorbereiten? Müssen die Lernenden gar auf eine Staatsbürgerschaftsprüfung vorbereitet werden? Oder geht es in erster Linie um die Entwicklung von Fertigkeiten, die zur Ausbildung interkultureller Kompetenz führen?“³⁵ Der landeskundliche Fremdspracheunterricht soll ein Anstoß für die Lernenden sein, sich mit der eigenen „vertrauten“ Kultur näher zu befassen.

Nach Krumm ist „die Fähigkeit zur Distanz gegenüber der eigenen kulturellen Prägung“³⁶ die Voraussetzung für die Entwicklung von „Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen.“³⁷ Die Lernenden sollen ermutigt werden, Fragen zu stellen. Der landeskundliche Unterricht soll nach Fischer die „Kunst der Frage und Nachfrage“ in den Lernenden wecken und fordern.³⁸ Eine weitere Aufgabe der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist es, den Lernenden zu helfen, zur Erkenntnis zu gelangen, dass „Unterschiedliches gleichberechtigt nebeneinander stehen kann.“³⁹ Mit Hilfe der heutigen Medien wie z. B. des Internets haben die Lernenden die Möglichkeit, selbstständig über das jeweilige Zielsprachenland zu recherchieren. Das DACH-Konzept, das in den 90er Jahren entstanden ist, spielt eine große Rolle im Fremdsprachenunterricht. Es fordert „einen lerner-, handlungs- und themenorientierten Fremdsprachenunterricht.“⁴⁰ (Auf das DACH-Konzept wird in folgendem Kapitel näher eingegangen.)

³⁴ Gigerl (2011), S.80.

³⁵ Gigerl (2011), S.79f.

³⁶ Krumm (1998), S.529.

³⁷ ABCD-Thesen (1990)

³⁸ Fischer (2007), S.12.

³⁹ Gigerl (2011), S.82.

⁴⁰ Hackl; Langer; Pelanda (1997), S.18-19. zit. n. Hereida (2005), S.11.

3. Konzepte der Landeskunde seit den 1960er Jahren

Ab den 1960er Jahren kam es zur Entwicklung von unterschiedlichen landeskundlichen Konzepten. Es gibt mehrere Ansätze, die sich im Laufe der Jahrzehnte entwickelt haben, die aber nicht eindeutig voneinander abgrenzbar sind.

Die Ansätze sind in der Unterrichtspraxis, wie auch in Lehrwerken sichtbar, entweder einzeln oder in Verflechtung mit anderen Ansätzen. Ein Versuch ist das Konzept von Weimann und Hosch, die drei Herangehensweisen „kognitiv“, „kommunikativ“ und „interkulturell“ unterscheiden.⁴¹

Der kognitive Ansatz versucht im landeskundlichen Unterricht das Wissen über ein Land und dessen Kultur faktisch zu vermitteln. Nicht alle Wissenschaftler benutzen den Begriff „kognitiv“. Viele verwenden stattdessen den Begriff „faktisch“. In dieser Arbeit wird auch der Begriff „faktisch“ verwendet, denn er entspricht besser den Inhalten dieses Ansatzes, die sehr faktenorientiert sind.

Der kommunikative Ansatz zielt auf eine handlungsorientierte Vermittlung von Landeskunde ab. Das primäre Ziel dieses Ansatzes ist es, Gesprächssituationen mit Angehörigen des jeweiligen Zielsprachenlandes zu bewältigen.

Im dritten Ansatz, dem interkulturellen, steht der Vergleich der eigenen und der fremden Kultur im Vordergrund. Es wird versucht, das Wissen, das man über die eigene Kultur hat, systematisch mit dem Wissen über die fremde Kultur zu verknüpfen und zu vergleichen.

Weimann und Hosch⁴² haben die verschiedenen landeskundlichen Ansätze anhand einer tabellarischen Darstellung zusammengefasst.

⁴¹ Weimann/Hosch (1993), S.514.

⁴² Weimann/ Hosch (1993), S. 515, zit. n. Yuan (2007), S.50.

Tabelle 1: Landeskundliche Ansätze nach Weimann/ Hosch.⁴³

Didaktisches Konzept	Faktischer Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz
Übergeordnetes Lernziel	Systematisches deklaratives Wissen über das Zielsprachenland (Fakten, Daten, Zahlen) ↓ Landeskunde als Informationsvermittlung	Kommunikative Kompetenz: in der Lage sein, sich im Alltag ohne Missverständnisse zu verständigen ↓ Landeskunde im Dienst des sprachlichen Handelns	Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften ↓ Landeskunde als Verstehen des Fremden und des Eigenen
Themen/ Inhalte	Abgeleitet von Bezugswissenschaften: Geographie Geschichte Politik Wirtschaft hohe Kultur....	- Grunddaseinsfunktionen menschlichen Lebens (Leutekunde) - relevante Themen für Alltagskommunikation (Alltagskultur)	- Wahrnehmungsschulung - Erwerb von Strategien zur - Bedeutungserschließung - Befähigung zum Kulturvergleich - Diskursfähigkeit in interkulturellen Situationen
Didaktischer Ort	eigenes Fach/ selbständige Unterrichtseinheit	im Fremdsprachenunterricht integriert	im Fremdsprachenunterricht integriert
Verhältnis zum Sprachlernen	dem sprachlichen Lernen nachgeordnet	im Dienst einer adäquaten Sprachverwendung	von dem nachgeordneten Status gegenüber der Sprache befreit
Medien/ Material	Sachtexte, Schaubilder, Tabellen, Statistiken	authentische Alltagstexte	- authentische Texte und Literatur - aktiver und vielfältiger Medieneinsatz
Unterrichtssprache	nur Fremdsprache	nur Fremdsprache	auch Muttersprache
Kritik	- enzyklopädischer Anspruch - kein Bezug zur Praxis - fehlende Integration ins Sprachlernen - Produktion von Stereotypen - Anspruch auf die Sprachkompetenz	- Anspruch auf die Totalität - universalistische Vorstellung - Reduzierung auf bestimmte Redeabsichten - Mangel an Realien - Produktion von Stereotypen - Trainieren von fremdem Verhalten - germanozentrische Lernperspektive - Anspruch auf die Sprachkompetenz	- Stilisierung des Interkulturellen - Vernachlässigung des Wissens - Pädagogisierung - Überforderung der Lehrkompetenz - Verfestigung von Stereotypen - Problem mit Bezugswissenschaften - Universalthemen - fehlende konkrete Vorschläge

⁴³ Weimann/ Hosch (1993), S.515, zit. n. Yuan (2007), S.50.

Die dargestellten Ansätze führten zur Kritik von Veeck/Linsmayer⁴⁴ an dieser Herangehensweise. Laut Veeck/Linsmayer kann diese Darstellung der Ansätze der Vielfalt der landeskundlichen Arbeit nicht gerecht werden.⁴⁵

In der Praxis kommen diese drei Ansätze selten in „reiner Form“ vor, was von den beiden Wissenschaftlern gleich zu Anfang betont wurde.⁴⁶ Veeck/Linsmayer haben aber zu einem späteren Zeitpunkt auch eingestanden, dass „die dreigliedrige Differenzierung als der überzeugendste Versuch dient, typologische Klarheit in die ausufernde Landeskunde- Debatte zu bringen.“⁴⁷

Der faktische, kommunikative und interkulturelle Ansatz folgen einander in historischer Abfolge, haben sich aber nicht gegenseitig abgelöst, „sondern [sie] sind heute in der gegenwärtigen Didaktik noch mehr oder weniger einzeln oder gemischt zu finden.“⁴⁸ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden diese drei Ansätze genauer dargestellt.

3.1. Der faktische Ansatz

Zu Beginn der landeskundlichen Didaktik ist es zur Entstehung des kognitiven bzw. faktischen Ansatzes gekommen. Dieser war am Verbreitetsten in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts. Der Ansatz stellt anhand von Fakten, Zahlen und Daten Informationen über ein Land dar, weshalb der Begriff „faktische Landeskunde“ verwendet wird. Es wird versucht, faktische Kenntnisse über die Kultur und die Gesellschaft zu vermitteln. Nach Bettermann⁴⁹ ist die Realienkunde als Vorläufer der faktischen Landeskunde anzusehen. Themen, die im Fremdsprachenunterricht laut dem faktischen Ansatz behandelt werden sollen, sind Geografie, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Kultur, Literaturwissenschaft usw. Diese werden meistens anhand von Statistiken, Tabellen, und in Form von Sachtexten vermittelt. Nach Pauldrach ist die faktische Landeskunde „dem sprachlichen Lernen nachgeordnet“ und findet oft „im Unterricht mit Fortgeschrittenen“ als ein „eigenes Fach“ statt.⁵⁰

⁴⁴ Veeck/ Linsmayer (2001), S.1162.

⁴⁵ Vgl. Yuan (2007), S.31.

⁴⁶ Vgl. Weimann/ Hosch (1993), S.514.

⁴⁷ Veeck/ Linsmayer (2001), S.1161. zitiert nach: Yuan (2007), S.31.

⁴⁸ Yuan (2007), S.31.

⁴⁹ Bettermann (2001), S.1218.

⁵⁰ Pauldrach (1992), S.6.

Die ABCD-Thesen, die in den 1990er Jahren entstanden sind, besagen im Gegensatz dazu, dass Landeskunde „kein eigenes Fach“ ist, sondern „ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert.“⁵¹ Auf die ABCD-Thesen wird im Verlauf der Arbeit noch detaillierter eingegangen (vgl. Kap. 3.4.2). In den 1950er Jahren war die Methodik der Landeskunde gekennzeichnet durch die Methoden des Fremdsprachenunterrichts dieser Jahre, einerseits der Grammatik-Übersetzungsmethode und andererseits der audiolingualen Methode. So diente z. B. nach Arndt die Landeskunde in der DDR zu dieser Zeit dazu, „ausländischen Germanistikstudenten systematisch ein lebensnahes Bild von Gegenwart, Geschichte und Perspektive der Deutschen Demokratischen Republik zu vermitteln.“⁵² Ziel der Landeskunde in den 1950er Jahren war es ebenso, „die Vertiefung eines wissenschaftlich fundierten Geschichtsbewusstseins zu fördern.“⁵³

Die faktische Landeskunde spielt auch im 21. Jahrhundert nach Simon-Pelanda⁵⁴ eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht. Zum Beispiel so auch noch in China, wo man im Rahmen der Fremdsprachenausbildung getrennte Lehrfächer wie z. B. Geschichte, Politologie, Geografie u. a. einrichtete.⁵⁵

Die faktische Landeskunde blieb jedoch nicht ohne Kritik. Die Darstellung einzelner Teile einer Kultur, die eigentlich „Teil eines Ganzen“ sind, ist der erste Kritikpunkt, den Picht an der faktische Landeskunde äußert.⁵⁶ Im Rahmen der ABCD-Thesen und des D-A-CH-Konzeptes wurde die Frage beantwortet, die man sich schon damals in Bezug auf die faktische Landeskunde gestellt hat, und zwar: „Welche Bilder werden über die deutschsprachigen Länder vermittelt?“

Die faktische Landeskunde steht im Zusammenhang mit den Erkenntnissen der Bezugswissenschaften. Dies führte zum „enzyklopädischem Anspruch“⁵⁷ des faktischen Ansatzes, was sehr kritisiert wurde, unter anderem auch, weil dieser Anspruch vor allem Überforderung sowohl für die Lehrenden, als auch für die Lernenden brachte.

⁵¹ ABCD-Thesen (1990), S.60.

⁵² Arndt (1985), S.144.

⁵³ Arndt (1985), S.144.

⁵⁴ Pelanda (2001), S.933.

⁵⁵ Yuan (2007), S. 33.

⁵⁶ Picht (1995), S.67.

⁵⁷ Picht (1995), S.67.

Ein weiteres Problem stellte die Auswahl der Themen für den Fremdsprachenunterricht dar, die an die fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden angepasst werden sollte. Bis zu den 1970er Jahren wurden die Themen beliebig ausgewählt, denn es gab keine festgelegten Anhaltspunkte, an denen man sich bei der Auswahl orientieren konnte. Durch die entstandene Zusammenarbeit von verschiedenen Institutionen für „das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ und die „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ wurden im Jahr 1977 u.a. Themen festgelegt, nach denen sich Lehrende richten können.⁵⁸

Beim faktischen Ansatz ist vor allem der fehlende Praxisbezug zu bemängeln.⁵⁹

Außer dem fehlenden Bezug zur Praxis wird anhand der damaligen Lehrwerke auch deutlich, dass es zu keiner Verbindung zwischen dem Sprachlernen und der Landeskunde kam. Diese wurden getrennt im Lehrwerk, wie auch im Unterricht dargestellt. Nach Weimann/Hosch geht es in diesem Ansatz vor allem um das „deklarative Wissen“, das mit Hilfe von informativen Sachtexten erworben werden sollte.⁶⁰ Wenn der faktische Ansatz nur den Eindruck von „Objektivität und Allgemeingültigkeit“ vermittelt, kann es nach Biechele/Padros zur Verallgemeinerung kommen.⁶¹ Dies kann dazu führen, dass die Lernenden nur Stereotype erwerben. Um dies zu verhindern, ist es wichtig unterschiedliche, reflexionsanregende Fragen zu stellen und andere Elemente, die das interkulturelle Lernen ermöglichen, in den Unterricht einzufügen.⁶²

„Die faktische Landeskunde lässt interessante Möglichkeiten ungenutzt, die Vielfalt der Lebensformen und Werte, den Pluralismus der Gesellschaft im Zielsprachengebiet zu erfassen.“⁶³

⁵⁸ Vgl. Biechele/ Padros (2003), S. 26.

⁵⁹ Vgl. Biechele/ Padros (2003), S. 26.

⁶⁰ Weimann/Hosch (1993), S.514.

⁶¹ Biechele/ Padros (2003), S.21. zit. n. Yuan (2007), S.35.

⁶² Yuan (2007), S.35.

⁶³ Majjala (2010), S.52.

3.2. Der kommunikative Ansatz

Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre kam es zu gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Veränderungen, die einen großen Einfluss auf das Erlernen von Fremdsprachen hatten.

„Die erweiterte internationale Handelsbeziehung, der wachsende Zusammenschluss der europäischen Staaten, die zunehmende Mobilität der Menschen in Beruf und Freizeit, die rasante Entwicklung der Massenmedien, die Ablösung einer konservativ orientierten Bildungspolitik durch eine sozialliberale Regierung (1969), der erweiterte Zugang zum Fremdsprachenlernen für die Bevölkerung.“⁶⁴ Diese führten zu einem massenhaften Andrang auf das Erlernen von Fremdsprachen.

Der Erwerb einer Fremdsprache hatte damals die Intention einer praktischen Verwendung in verschiedenen alltäglichen Situationen, was auf die oben genannten Entwicklungen und Bedürfnisse zurückzuführen ist. Aus den damaligen Bedürfnissen entfaltete sich die Didaktik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, die vor allem den Schwerpunkt auf zwei Fertigkeiten legte, und zwar auf das Hören und Sprechen. Der kommunikative Ansatz, war in erster Linie „auf die Integration von Pragmalinguistik, Sprechakttheorie und kritischer Pädagogik ausgerichtet.“⁶⁵

Durch die Feststellung, dass Sprache und Kultur nicht voneinander trennbar sind, wurde die Notwendigkeit der Integration von Landeskunde in den Unterricht sichtbar. Aufgabe der Landeskunde war es, „das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene [zu] unterstützen.“⁶⁶ Mit der kommunikativen Wende wurde der Alltag mehr in den Fremdsprachenunterricht einbezogen. Dies war vor allem sichtbar an den Lehrwerken, die zu dieser Zeit erschienen sind.⁶⁷ Anhand alltäglicher Dialoge und Situationen wurde versucht, die Fremdsprache zu erlernen.

⁶⁴ Neuner/Hunfeld (1993), S.83-88 sowie Biechele/Padros (2003) S. 28. zitiert n. Yuan (2007), S.36.

⁶⁵ Kim (2003), S.35. zitiert n. Yuan (2007), S.36.

⁶⁶ Biechele/Padros (2003), S.33. zitiert n. Yuan (2007), S.36.

⁶⁷ Für den DaF/Z- Unterricht wurde die kommunikative Wende mit dem Lehrwerk „Deutsch Aktiv“; „Themen Neu“ eingeleitet.

Im Gegenteil zum faktischen Ansatz, der einen enzyklopädischen Anspruch hatte, ist es das Ziel der kommunikativen Landeskunde, mehr alltagsrelevante Themen in den Fremdsprachenunterricht einzubringen.⁶⁸ Themen sind sogenannte „Grunddaseinsfunktionen menschlichen Lebens.“⁶⁹ So fanden Themen wie Wohnen, Arbeiten, Essen, Bildung usw. in den Lehrwerken und im fremdsprachlichen Unterricht ihren Platz.

„Sie werden eine Brücke vom Eigenen zum Fremden bilden und den Lernenden einen leichten Zugang in die fremde Lebenswelt der anderen Kultur schaffen.“⁷⁰

Durch die wachsende Nachfrage am Fremdsprachenlernen in verschiedenen Institutionen, vor allem in außerschulischen Bildungsinstitutionen, kam es zur Entstehung „neuer Zielgruppen mit anderen Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnissen und Zielvorstellungen.“⁷¹

Es kam zur Veränderung im Fremdsprachenunterricht, was auch zu einer Neudefinierung der Lehrerrolle führte, wie auch zu einer Verwendung anderer offener Lehrmaterialien.⁷²

In der kommunikativen Landeskunde wurden authentische Alltagstexte, wie z. B. Fahrpläne, Anzeigen, Werbetexte, Kochrezepte usw. im Fremdsprachenunterricht verwendet.

Die kommunikative Landeskunde war „informationsbezogen“, wie auch „handlungsbezogen“ konzipiert.⁷³ Sie bot „Hintergrundwissen“ für „eine adäquate Sprachverwendung“⁷⁴ sowie „Kontextwissen“ zum Verständnis einzelner Begriffe.⁷⁵

Nach Simon-Pelanda ist die kommunikative Landeskunde dem Sprachlernen untergeordnet und steht im Dienst des Sprachverständnisses.⁷⁶ Im Gegensatz zu der Auffassung des faktischen Ansatzes kommt es im kommunikativen Ansatz zur Auffassung, dass Landeskunde kein eigenständiges Fach ist.

⁶⁸ Vgl. Neuner/Hunfeld (1993), S.123.

⁶⁹ Neuner (1979), S.128. zit. n. Yuan (2007), S.37.

⁷⁰ Picht (1995), S.67. sowie Zeuner (1997), S.9. zit. n. Yuan (2007), S.37.

⁷¹ Yuan (2007), S.36.

⁷² Vgl. Neuner/Hunfeld (1993), S. 104f.

⁷³ Yuan (2007), S.37

⁷⁴ Pauldrach (1992), S.7. zit. n. Yuan (2007), S.37.

⁷⁵ Simon-Pelanda (2001), S.933. zit. n. Yuan (2007), S.37.

⁷⁶ Vgl. Simon-Pelanda (2001), S.934. zit. n. Yuan (2007), S.37.

Die zwei Ansätze unterscheiden sich auch darin, dass Landeskunde im kommunikativen Ansatz von der ersten Stunde an im Unterricht vertreten ist und nicht erst im Fortgeschrittenenunterricht, wie es beim faktischen Ansatz der Fall ist. Die „Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen“⁷⁷ der Lernenden spielen eine große Rolle im kommunikativen Ansatz und führen dazu, „die Lernenden als fühlende und erfahrende Individuen ins Blickfeld zu rücken.“⁷⁸ Krumm bezeichnet diese Landeskunde sogar als „Leutekunde“.⁷⁹

Wie beim faktischen Ansatz gibt es auch bezüglich des kommunikativen Ansatzes einige Kritikpunkte, so z. B. „den Anspruch auf Totalität, [denn] wenn das Ziel der Landeskunde in der Lieferung von Hintergrundwissen zur erfolgreichen Kommunikation im Alltag liegt, weil Alltag sehr umfangreich ist und man zu jeder Einzelheit Hintergrundwissen braucht“⁸⁰ kommt es zur Überforderung nicht nur der Lernenden, sondern auch der Lehrenden.

Außerdem wurde die universalistische Vorstellung am kommunikativen Ansatz bemängelt.

„Können Sprechakte wie Grüßen, Reklamieren usw. auf ihre sprachkulturellen Unterschiede befragt werden?“ war die Frage, die Luchtenberg im Zusammenhang mit der kommunikativen Landeskunde gestellt hat.⁸¹ Heutzutage weiß man, dass die Sprechakte so universell gar nicht sein können.⁸² Erdmenger veranschaulicht dies an einfachen Beispielen, wie z. B. „Weihnachten“, wo auf den ersten Eindruck alles universell erscheint, sobald man sich allerdings detaillierter damit auseinandersetzt, „entpuppen sich [...] Spezialisierungen und Detaillierungen als durchaus ortsspezifisch unterschiedlich“.⁸³

Der Kulturbegriff wurde im kommunikativen Ansatz durch die Beschränkung auf Alltag, Grußrituale und Familienleben trivialisiert, was zu einem weiteren Kritikpunkt führte.⁸⁴

⁷⁷ Pauldrach (1992), S.7 zit. n. Yuan (2007), S.37.

⁷⁸ Yuan (2007), S.37.

⁷⁹ Krumm (1992), S.16. zit. n. Yuan (2007), S.37.

⁸⁰ Yuan (2007), S.38.

⁸¹ Luchtenberg (1999), S.105. zit. n. Yuan (2007), S.38.

⁸² Vgl. Kramsch (1993), zit. n. Yuan (2007), S.38.

⁸³ Erdmenger (1996), S. 40f. zit. n. Yuan (2007), S.38f.

⁸⁴ Vgl. Althaus (1999), S.395. zit. n. Yuan (2007), S.39.

„Alltag ist schließlich nur ein kleiner Ausschnitt der Kultur. Die Landeskunde soll nicht dabei stehen bleiben, sie sollte das Verständnis der Lernenden für andere Kulturen, Völker, Lebensweisen entwickeln und die Fähigkeit fördern, miteinander zu leben, weil die Lernenden mit dem Spracherwerb schließlich einer fremden Welt begegnen.“⁸⁵

Das Gelingen sprachlicher Handlungen soll durch den kommunikativen Ansatz gefördert werden, deswegen wird versucht, „die sogenannte richtige sprachliche Verhaltensweise in entsprechenden Situationen der Alltagskultur“⁸⁶ zu vermitteln. Man muss zur Kenntnis nehmen, dass Fremdsprachenunterricht verschiedene Menschen, die in einem Klassenverband sind, betrifft. Diese haben verschiedene Interessen am Zielsprachenland, was sich auf die Themenauswahl auswirkt.

Viele Lernende haben keine Möglichkeit, persönlich mit den deutschsprachigen Ländern bzw. den Menschen, die dort leben, in Kontakt zu treten. Deswegen stellt sich die Frage, ob es notwendig ist, dass man z. B. lernt, wie man in einem deutschsprachigen Restaurant etwas bestellt, wenn man nie dort hingehen wird. Durch die „verschiedenen Lernkonstellationen ist bei der allzu einseitigen Orientierung an Alltagsthemen der Zielsprachenländer [...] das Bedürfnis und Interesse mancher Lernenden ausgeblendet.“⁸⁷

„Deswegen kann es „schon wegen der didaktischen Rahmenbedingungen und Sprachlernkonzepte [...] keine universell gültigen landeskundlichen Themenkataloge geben. Konsequenz auf die Lernenden bezogene Inhalte einer sprachbezogenen Landeskunde erfordern neben der Berücksichtigung allgemeiner Determinanten zur Themenermittlung und Stoffauswahl wie übergreifende repräsentative gesellschaftlich-politische und institutionelle Faktoren, fachwissenschaftliche und wissenschaftsintegrative Vorleistungen und fachdidaktische Konzepte den Blick auf allgemeine Sozialisation und individuelle Faktoren der Lernenden.“⁸⁸

Der kommunikative Ansatz befürwortete das Ausblenden der Muttersprache der Lernenden im Unterricht. Dies führt dazu, „dass die Themen und Inhalte sehr vom

⁸⁵ Yuan (2007), S.39.

⁸⁶ Yuan (2007), S.39.

⁸⁷ Yuan (2007), S.40.

⁸⁸ Bettermann (2010), S. 1459ff.

Sprachinventar der Lernenden eingeschränkt werden, [was zugleich zeigt], dass eine rein kommunikativ angelegte Landeskunde, die auf das Bewältigen von Alltagssituationen abzielt, nicht ausreichend ist.“⁸⁹

3.3. Der interkulturelle Ansatz

Nach dem kommunikativen Ansatz in den 1960er und 1970er Jahren folgte der interkulturelle Ansatz in den 80er Jahren.

„Interkulturelles Lernen als ein zentraler Begriff der interkulturellen Landeskunde steht für einen mehrstufigen Prozess, der ausgehend von einer kulturellen Begegnungssituation oder von einem Lehr-Lern-Arrangement zu interkultureller Kompetenz bzw. Fremdverstehen führen soll, indem durch die Lernenden Fremderfahrungen gemacht werden.“⁹⁰

Der kommunikative, wie auch der interkulturelle Ansatz, sind sehr stark handlungsbezogen ausgelegt, jedoch sind Unterschiede sichtbar. Im Gegensatz zum kommunikativen Ansatz, wo man im Unterricht lernte, wie man sich angemessen in der Zielsprache verhalten sollte, versucht der interkulturelle Ansatz die kulturellen Unterschiede produktiv für die Kommunikation auszunutzen. „Es wurde erkannt, dass Verständigungsfähigkeit in einer Fremdsprache nicht auf die korrekte Verwendung eines fremden sprachlichen Systems oder die situationsadäquate Verwendung von Sprache allein reduziert werden kann.“⁹¹ Mit dieser Feststellung kam es zur Aufwertung von Landeskunde, „denn Kulturverstehen und Fremdverstehen trat als gleichberechtigtes Lernziel neben das Ziel fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz.“⁹²

Die interkulturelle Verstehensproblematik wird in der modernen Definition von Landeskunde beachtet. Insoweit ist Landeskunde:

„die Gesamtheit aller Informationen und Deutungstheoreme, die dazu dienen, das Interaktionswissen (z.B. Begrüßungsformeln, Wahrnehmungs- und Mentalitätsunterschiede) eines jeweiligen Sprachlerner zu optimieren, sein Verständnis der Zielkultur und ihrer

⁸⁹ Yuan (2007), S.40.

⁹⁰ Müller-Jacquier (1994), S. 155. z. n. Zeuner (2010), S.1473.

⁹¹ Zeuner (2010), S.1472.

⁹² Zeuner (2010), S.1472.

historischen und gesellschaftlichen Bedingungen zu verbessern und ihn darüber hinaus in die Lage zu versetzen, sich der verschiedenen Mechanismen der fremdkulturellen Lern- und Wahrnehmungsprozesse bewusst zu werden“.⁹³

Beim interkulturellen Ansatz geht es vor allem um „die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften.“⁹⁴ Es geht um die Sensibilisierung der Lernenden für die andere Kultur. Diese sollen ermutigt werden, die eigene Kultur mit der fremden zu vergleichen. Der kulturelle Vergleich wird bewusst angeregt. Durch das Einlassen auf die andere Kultur kommt es zur veränderten Wahrnehmungsweise der eigenen Kultur.⁹⁵ „Das Einlassen auf eine andere Kultur ist von der eigenen Kultur und deren Bedingtheiten geprägt.“⁹⁶ Im Gegensatz zur Kulturkunde, die die fremde Kultur aus einer distanzierten Perspektive betrachtet, ist die interkulturelle Landeskunde der Meinung „dass Wahrnehmung und Interpretation der Zielkultur immer auf dem Hintergrund und im Zusammenhang mit der eigenen Kultur stattfinden.“⁹⁷ Man muss die eigene Kultur und deren Merkmale kennen, um eine andere Kultur und ihre Gesellschaft zu verstehen, denn „das Wissen über die fremde Welt wird immer vor dem Spiegel der eigenen sozio-kulturell geprägten Erfahrungen der Lernenden gewonnen.“⁹⁸ Nach Picht zeichnet sich der interkulturelle Ansatz gerade wegen der Beziehung zwischen der eigenen und der fremden Kultur aus, was anhand des folgenden Zitats deutlich wird:

„Im Prozess der Wahrnehmung anderer Sprachen und Kulturen ist diese Subjekt-Objekt-Beziehung immer auch die des Verhältnisses zwischen dem Eigenen und dem Fremden. Analogdenken und schockartige Fremdheitserfahrungen wechseln miteinander ab [...] Verstehen und sich Verständlichmachen erweisen sich also als ein ständiger Prozess des Vergleiches, in den die eigene Situation und ihre kulturellen Bedingtheiten ebenso eingehen wie Erfahrungen und Informationen über die fremde Kultur.“⁹⁹

⁹³ Veeck/Linsmayer (2001), S.1160. zit. n. Maijala (2010), S.54

⁹⁴ Zeuner (2010), S.1472.

⁹⁵ Vgl. Kramsch (1993) zit. n. Yuan (2007), S.41.

⁹⁶ Yuan (2007), S.41.

⁹⁷ Yuan (2007), S.43.

⁹⁸ Zeuner (2010), S.1472.

⁹⁹ Picht (1995), S.69. zit. n. Yuan (2007), S.43.

Der Vergleich zwischen den Kulturen spielt eine große Rolle im interkulturellen Fremdsprachenunterricht, man muss aber nach Pauldrach auf das unreflektierte Vergleichen aufpassen, weil „viele Erscheinungen in anderen Kulturen / Gesellschaften eben [...] nicht vergleichbar“ sind.¹⁰⁰ Der Vergleich zwischen Kulturen hat viele positive, aber auch negative Seiten. Biechele/Padros, Linsmayser u.a. sind der Meinung, dass vorschnelle Vergleiche eine der Hauptursachen für interkulturelle Missverständnisse zwischen den Kulturen sind.¹⁰¹

Das interkulturelle Lernen hatte das Ziel, die Bearbeitung von Rassismus, den Abbau von Vorurteilen, wie auch die Entwicklung von Toleranz im Unterricht zu fördern.¹⁰²

Die Themenauswahl für den Unterricht hängt von der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden ab. „Themen entstehen idealerweise als generative Themen, die im Lehr- und Lernprozess gefunden werden und sich im Verlauf des Unterrichts zu Themennetzen entfalten können.“¹⁰³

Im interkulturellen Ansatz kommt es zur Verantwortungsaufteilung. Die Verantwortung im Unterricht soll nicht mehr alleine auf der Lehrperson liegen, sondern auch auf den Lernenden. „Die Lernenden sollen in der Lage sein, selbstständig die Aufgaben eigenen Bedürfnissen anzupassen.“¹⁰⁴ Durch die eigenständige Arbeit und das eigenständige Forschen sollen die Lernenden interkulturelle Kompetenz erwerben. Die verschiedenen Veränderungen im Unterricht z. B. das eigenständige Arbeiten und Forschen der Lernenden, die Aufteilung der Verantwortung im Unterricht usw. führten zu einer neuen Definition der LehrerInnenrolle. Der bis dahin im Vordergrund stehende, lehrerzentrierte Frontalunterricht wurde in den Hintergrund gedrängt und die Lehrenden bekamen dadurch eine neue Rolle, nämlich die des Moderators.

Außerdem kam es zum Wandel der Formen, Aufgaben, Übungen wie auch zu neuen Evaluationsformen (Selbstevaluation, Reflexion, Portfolio, Projektarbeit,

¹⁰⁰ Pauldrach (1992), S.13. zit. n. Yuan (2007), S.43f.

¹⁰¹ Vgl. Yuan (2007), S.44.

¹⁰² Vgl. Liedke (1999), S.553. zit. n. Yuan (2007), S.41.

¹⁰³ Badstübner-Kizik/ Radziszewska (1998), S. 13-14. z. n. Zeuner (2010), S. 1474.

¹⁰⁴ Majjala (2010), S.55.

Vorträge, Simulationen).¹⁰⁵ Das interkulturelle Lernen ist im Unterricht in verschiedener Art und Weise möglich.

Das Wichtigste ist, dass die Lehrenden selber von den interkulturellen Methoden überzeugt sind. Viele Lehrenden sind der Ansicht, dass die interkulturelle Kompetenz nicht in der Schule erworben werden kann, oder zumindest nicht vor dem Fortgeschrittenenunterricht.¹⁰⁶

Maijala hebt einige Eigenschaften der interkulturellen Landeskunde hervor:

- Wahrnehmung und Interpretation der Zielkultur stets vor dem eigenkulturellen Hintergrund
- Verstehen über kulturelle Grenzen hinaus
- Bewusstsein von eigenen kulturellen Voraussetzungen
- Förderung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten
- Förderung von Fertigkeiten im Umgang mit anderen Kulturen
- Lernende als verstehende Subjekte im Zentrum des Lernprozesses
- Vergleich von Kulturen
- Fremde Welt als stets subjektive Erfahrung
- Interkulturelle Landeskunde schon im Anfängerunterricht
- Themen der interkulturellen Landeskunde zielgruppenspezifisch, nicht unbedingt nur aus der zielsprachlichen Welt, sondern aus der Welt der Jugendlichen im Alltag.¹⁰⁷

Die Meinung, die im faktischen und kommunikativen Ansatz vertreten war, dass die Landeskunde der Sprache untergeordnet sein sollte, wurde mit dem interkulturellen Ansatz, zumindest in der deutschen Diskussion ad acta gelegt.¹⁰⁸

Dies trug zur Weiterentwicklung der Landeskunde bei. In den ABCD-Thesen (vgl. Kap. 3.4.2) wird betont, dass es sich beim Sprachenlernen vor allem um die Entwicklung von „Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften“¹⁰⁹ handelt.

¹⁰⁵ Vgl. Hackl (1997), S.241f. sowie Dierick/Dochy (2001), S.310. sowie Shepard (2001), S.1086.

¹⁰⁶ Vgl. Sercu (2005), S.128.

¹⁰⁷ Maijala (2010), S.55f.

¹⁰⁸ Vgl. Althaus (1999), S.393.

¹⁰⁹ ABCD-Thesen (1990), S.61.

Dies soll dazu beitragen, dass Vorurteile abgebaut werden. Das Globalziel liegt schließlich in der „Völkerverständigung“.¹¹⁰

Diese verschiedenen Ansätze der interkulturellen Landeskunde führten zu einer Regionalisierung des Deutschunterrichts¹¹¹, wie auch zur Konzipierung von regionalen Lehrwerken.¹¹² Um die fremde Welt kennenzulernen, benötigt man die Verwendung von verschiedenen Medien im Unterricht. Authentische Texte wurden verstärkt im Unterricht eingesetzt.¹¹³ Außerdem begann man u.a. Filme, Fernsehen usw. zu verwenden. Wie bei den anderen Ansätzen gab es auch am interkulturellen Ansatz einige Kritikpunkte.

Yuan zählt acht verschiedene Aspekte auf, die kritisch hinterfragt wurden:¹¹⁴

- Stilisierung des Interkulturellen
- Vernachlässigung der informationsbezogenen Komponente
- Pädagogisierung der Landeskunde
- Überforderung der Lehrerkompetenz
- Verfestigung von Stereotypen
- Bezugswissenschaft
- Universalthemen
- Fehlende konkrete Vorschläge

„Die Stilisierung des Interkulturellen“ wurde laut Thimme infrage gestellt und nicht die Bedeutung des interkulturellen Lernens.

„Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Toleranz sind vielmehr Lernziele, die sich mit anderen, z. B. im kognitiven oder kommunikativen Bereich liegenden Lernzielen keineswegs ausschließen, sondern die im Gegenteil eng zusammenhängen und einander gegenseitig bedürfen.“¹¹⁵

Um die „interkulturelle Kompetenz“ zu realisieren, braucht man keine Abgrenzung von den anderen Lernzielen (z. B. Kenntnissen und Fertigkeiten). Im Gegenteil, man benötigt diese, um die „interkulturelle Kompetenz“ zu realisieren.

¹¹⁰ Vgl. Weimann/Hosch (1993), S.516. sowie Pauldrach (1992), S.8. zit. n. Yuan (2007), S.42.

¹¹¹ Vgl. Neuner/ Hunfeld (1993), S.124.

¹¹² Vgl. Liedke (1999), S.556. sowie Pauldrach (1987), S.39.

¹¹³ Vgl. Neuner/ Hunfeld (1993), S.123.

¹¹⁴ Yuan (2007), S.45ff.

¹¹⁵ Thimme (1995), S.134. zit. n. Yuan (2007), S.45.

Der zweite Kritikpunkt besagt, dass es zur Vernachlässigung der informationsbezogenen Komponente kommt. Mit dem interkulturellen Aspekt stand die Informationsweitergabe nicht mehr als primäre Aufgabe im Mittelpunkt der Landeskundenvermittlung.¹¹⁶ Es kam zur vermehrten Verwendung folgender Schlagwörter: „interkulturelle Sensibilität“, „Empathiefähigkeit“, „Abbau von Vorurteilen und Klischees“ und „kritische Toleranz“.¹¹⁷ Dies war der Ausgangspunkt, worin einige Wissenschaftler „die Gefahr der Interkulturalisierung der Landeskunde“¹¹⁸ sahen. Nach Reinbothe führt die Interkulturalisierung zur „Zurückstellung oder Diskreditierung des Erwerbs landeskundlichen Faktenwissens“.¹¹⁹

Um gegen die Stereotype anzukämpfen, braucht man eine kritische Herangehensweise, „das notwendige“ Wissen und die „kognitiven Fähigkeiten“, aber genau diese werden nach Reinbothe nicht vermittelt.¹²⁰ Um zu einem erfolgreichen reflektierten Vergleich zu kommen, braucht man „eine Menge Wissen und Erfahrung über zwei Gesellschaften oder Kulturen“.¹²¹ Yuan betont, dass beim interkulturellen Ansatz auch Informationen bzw. Kenntnisse vermittelt werden. Das Problem liegt also nicht darin, sondern in der Form der Vermittlung. Die Kenntnisse werden überwiegend anhand des „Alltagswissens“ oder nach Krumm anhand der sogenannten „Leutekunde“ vermittelt.¹²² Interkulturelles Lernen stellt „eine Neuakzentuierung der Landeskunde dar, die solche Gesichtspunkte umschließt wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur, allgemein-kulturelle Zusammenhänge und stärker am Alltag orientierte Inhalte, die aber letztlich ‚traditionelle‘ Landeskunde im Sinne der Vermittlung von Fakten über ein fremdes Land nicht überflüssig machen, sondern integriert“.¹²³

Der nächste Aspekt, der nach Yuan am interkulturellen Ansatz kritisiert wird, ist die Pädagogisierung der Landeskunde. Nach Reinbothe übersteigen die pädagogischen Ziele die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts.¹²⁴ Man kann nicht das Konzept, das für den gesamten Schulbetrieb vorgesehen ist, eins zu eins

¹¹⁶ Vgl. Yuan (2007), S.45.

¹¹⁷ Vgl. ABCD-Thesen (1990), S.61.

¹¹⁸ Yuan (2007), S.45.

¹¹⁹ Reinbothe (1999), S.352. zit. n. Yuan (2007), S.46.

¹²⁰ Reinbothe (1999), S.352. zit. n. Yuan (2007), S.46.

¹²¹ Pauldrach (1992), S.13. zit. n. Yuan (2007), S.46.

¹²² Yuan (2007), S.46.

¹²³ Kiffe (1999), S.39f. zit. n. Yuan (2007), S.46f.

¹²⁴ Vgl. Reinbothe (1999), S.351.

auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. Außerdem kann „man nicht die pädagogischen Ziele der Schulen in Deutschland auf den DaF-Unterricht im Ausland“ ansetzen, denn dadurch werden die Interessen der Lernenden im Ausland nicht berücksichtigt.¹²⁵

Der vierte Kritikpunkt besagt, dass es zur Überforderung der Lehrerkompetenz kommt. Durch die hohen Ansprüche, z. B. „dass die Lehrer das Weltbild und die Wertvorstellungen ihrer Schüler kennen und die verschiedenen Bezugsrahmen der Lernenden in ihren kulturellen Kontext stellen [sollten]“, kommt es zur Überforderung der Lehrenden.¹²⁶ Außerdem wurde von den Lehrenden gefordert, dass sie große Kenntnisse über die fremde Kultur haben bzw. sich diese erarbeiten.¹²⁷ Yuan ist der Meinung, dass die Lehrenden mehr am Lernprozess der Lernenden teilnehmen sollten.¹²⁸ Ihr Zupfolge sollte der Lehrer „erstens offen sein, um sich auf die kulturellen Perspektiven seiner Lernenden einzulassen, zweitens sollte er bereit sein, sich auf die Interaktion mit den Lernenden zu stützen und sich in die Rolle der Lernenden einzufühlen, und drittens sollte er eine größere Sensibilität für Problemfelder entwickeln.“¹²⁹

Der nächste Kritikpunkt ist die „Verfestigung von Stereotypen“. Durch Verwendung von trivialen, stereotypen Bildern kommt es nach Reinbothe zur Verfestigung von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht.¹³⁰ Außerdem kommt hinzu, dass viele Lehrende nicht genügend Wissen über das jeweilige Zielsprachenland haben und dadurch gehen sie „[...] einer bewussten Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen gerade aus dem Weg“.¹³¹

Die Themenauswahl für den landeskundlichen Fremdsprachenunterricht hängt im interkulturellen Ansatz von den Bedürfnissen der Lernenden ab. Deswegen „stößt der Versuch, die interkulturelle Landeskunde auf eine Bezugswissenschaft festzulegen“ auf Kritik.¹³²

Die „Universalthemen“ wurden vom didaktischen Gesichtspunkt aus kritisiert, da durch diese „die Komplexität einer Kultur nicht zu erfassen ist“.¹³³

¹²⁵ Yuan (2007), S.47.

¹²⁶ Kramersch (1991), S.113ff. zit. n. Yuan (2007), S.47.

¹²⁷ Vgl. u.a. Reinbothe (1999), S.348.

¹²⁸ Vgl. Yuan (2007), S.48.

¹²⁹ Yuan (2007), S.48.

¹³⁰ Vgl. Reinbothe (1999), S.348.

¹³¹ Yuan (2007), S.48.

¹³² Yuan (2007), S.49.

¹³³ Veeck/Linsmayer (2001), S.1166. zit. n. Yuan (2007), S.49.

In Bezug auf die interkulturelle Kommunikation gibt es viele Ansätze, aber es mangelt an greifbaren Vorschlägen, die direkt in der Praxis einsetzbar sind.

3.4. Entwicklungen ab den 1990er Jahren

Nach dem faktischen, kommunikativen und interkulturellen Ansatz, die in einer historischen Abfolge ab den 1960er Jahre in der fremdsprachendidaktischen Diskussion aufgetreten sind und die Fremdsprachenausbildung in großem Maße geprägt haben, entstanden in den 1990er Jahren neue Ansätze, die für die Landeskunde auch von großer Bedeutung waren bzw. noch heute sind. Diese sind: Das Tübinger Modell, die ABCD- Thesen und das D-A-CH-Konzept und die sogenannte erlebte Landeskunde. Im Folgenden wird auf diese Ansätze näher eingegangen.

3.4.1 Das Tübinger Modell

Das Modell wurde an der Universität Tübingen entwickelt. Es ist theoretisch, wie auch unterrichtspraktisch orientiert.

„Das *Tübinger Modell* greift die Erkenntnisse aus der Landeskundebatte der letzten Jahre auf und stellt die neueren Konzepte des, interkulturellen Lernens‘ durch einen integrativen und kulturkontrastiven Zugang auf eine breite interdisziplinäre Basis.“¹³⁴

Es lassen sich zwei wesentliche Merkmale aus diesem Modell herauslesen und zwar die Interdisziplinarität und die Interkulturalität. Das Modell ermöglicht „eine integrative Zusammenarbeit gleichberechtigter Disziplinen, die keine Dominanz einer übergeordneten Leitwissenschaft zulässt und die Grenzen einzelner Disziplinen überschreitet.“¹³⁵ Das Ziel der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Disziplinen liegt darin, „durch die Kombination fachspezifischer Erklärungsansätze soziokulturelle Grundmuster für die spezifischen Themenstellungen und Lernziele der Landeskunde zu gewinnen.“¹³⁶

¹³⁴ Mog/Althaus (1992), S. Rückumschlagsseite, zit. n. Yuan (2007), S.52.

¹³⁵ Yuan (2007), S.53.

¹³⁶ Mog/Althasu (1992), S.11. zit. n. Yuan (2007), S.53.

„Das Tübinger Modell betont die Authentizität gegenüber aus didaktischen Gründen ausgewählten Inhalten, fordert das Ermöglichen eigener Erfahrungen mit den Ländern (und nicht nur der Landeskunde) sowie Veränderungen der Lehrerrolle, der Arbeits- und Evaluationsformen im Rahmen einer ‚erlebten Landeskunde‘.“¹³⁷

Es verzichtet auf eine vollständige Landeskunde, die sich auf Sachwissen beschränkt. Nach Kußler öffnet das Modell einen „Zugang zu Mentalitäten“¹³⁸.

Nach Krumm bietet das Modell „ein gelungenes Beispiel interdisziplinärer Grundlagenarbeit für die Landeskunde.“¹³⁹ Außerdem hat das Tübinger Modell große Bedeutung für die Weiterentwicklung des Landeskunde-Unterrichts.¹⁴⁰

Bemängelt wird am Modell, dass es nicht alle deutschsprachigen Länder integriert, sondern sich ausschließlich auf die Bundesrepublik Deutschland bezieht. Die ehemalige Deutsche Demokratische Republik wird ebenfalls nicht mit einbezogen. Außerdem ist das Modell für Lehrenden und Lernenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache in den USA gedacht. Die Autoren weisen darauf hin, dass die kontrastive Ausrichtung auf andere Länder übertragen werden kann. Trad hingegen argumentiert dagegen mit dem Beispiel des Nachbarlandes Polen: schon wegen der räumlichen Distanz ist vieles anders als von den USA aus gesehen wird.¹⁴¹

3.4.2 Die ABCD-Thesen und das D-A-CH-(L) Konzept

Die ABCD-Thesen beziehungsweise das darauf aufbauende DACH(L)-Konzept sind zwei wichtige Konzepte für den Landeskundeunterricht. Im Jahr 1988 versammelten sich je drei VertreterInnen der vier deutschsprachigen Länder, um über die Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht zu diskutieren. Das Ergebnis dieser Arbeitsgruppe sind die ABCD-Thesen, die erst im Jahr 1990 veröffentlicht wurden. Der Name der ABCD-Thesen symbolisiert die Abkürzungen der Namen der Länder, die an diesem Projekt teilgenommen haben. A steht für Österreich (Austria), B für die Bundesrepublik Deutschland, C für die Schweiz (Confederation Helvetica) und D für die DDR. Durch die 22 Thesen hat

¹³⁷ Rösch (2011), S.132.

¹³⁸ Kußler (2001), S.1325.

¹³⁹ Krumm (1992), S.33. zit. n. Yuan (2007), S.53.

¹⁴⁰ Vgl. Biechele/Padros (2003), S.100. zit. n. Yuan (2007), S.53.

¹⁴¹ Vgl. Trad (2001), S.16. zit. n. Yuan (2007), S.55.

die Landeskunde damit eine neue Orientierung und Schwerpunktsetzung im Sprachunterricht bekommen. Die Landeskunde ist laut den ABCD-Thesen kein eigenes Fach.¹⁴² „Die Thesen versuchen die Aspekte der Landeskundediskussionen ab den 1980er Jahren zusammenzufassen und als Aufgabe zu formulieren.“¹⁴³ Primäre Aufgabe der Landeskunde ist demnach nicht die Vermittlung von Informationen über Tatsachen und Zahlen, sondern die „Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ (These 4).¹⁴⁴

Dies steht z. B. im Gegensatz zum faktischen Ansatz, der einen relativ starken Vollständigkeits- und Objektivitätsanspruch hatte.

„Landeskunde erschöpft sich also nicht darin, die Hauptstädte der deutschsprachigen Länder und ihre Regierungschefs zu kennen. Das Vermitteln von Fakten kann zwar Teil eines sinnvollen Landeskundeunterrichts sein, in erster Linie sollte er aber das Verstehen und die Auseinandersetzung mit der Zielsprache und Kultur ermöglichen und dabei möglichst über Uhren und Schokolade hinausgehen.“¹⁴⁵

In These 5 der ABCD-Thesen wird die Berücksichtigung des gesamten deutschsprachigen Raumes (DACH) unter anderem im Unterricht, in der Lehrmaterialentwicklung und der Aus- und Weiterbildung gefordert. Das heißt, dass nach dem DACH-Prinzip nicht nur traditionelle landeskundliche Aspekte, sondern auch z.B. die lexikalische, morpho-syntaktische und phonologische Vielfalt der deutschen Sprache einbezogen werden soll und nicht „zugunsten einer einheitlichen sprachlichen Norm unter den Teppich gekehrt, sondern thematisiert werden sollte.“¹⁴⁶ Was die Materialenauswahl angeht, sollten möglichst authentische Materialien im Unterricht verwendet werden, die an das Sprachniveau der Lernenden angepasst werden sollen. Trotzdem darf diese Anpassung nicht zur „Simplifizierung, Verniedlichung, Vergröberung und

¹⁴² Vgl. ABCD-Thesen (1990)

¹⁴³ Hackl (2010), S.1468.

¹⁴⁴ Fischer, Frischherz, Noke (2010), S.1501.

¹⁴⁵ Steinmann, Cornelia: Sprachlich:

[<http://cornelia.siteware.ch/cms/didaktik/landeskunedidaktik/abcd-thesen-und-dachl-konzept>] (04.02.2013)

¹⁴⁶ Steinmann, Cornelia: DaF- Blog:[

<http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2009/06/06/abcd-thesen-zur-landeskunde-und-das-dachl-konzept>] (04.02.2013)

Verzerrung“ führen.¹⁴⁷ Bei der Auswahl der Themen und Materialien sollen die Lernenden berücksichtigt werden.

Damit es zu einer Sensibilisierung für die Kultur des Zielsprachenlandes kommen kann, ist es wichtig, dass die Lernenden mit mehr als einer Perspektive konfrontiert und sich auch des eigenen Standpunktes bewusst werden.¹⁴⁸ Positive wie negative Sichtweisen sollen im Unterricht gezeigt werden, denn mit Hilfe dieser Sichtweisen kann ein reales Bild vom Zielsprachenland vermittelt werden, was zu einer Annäherung an das fremde Land und die fremde Kultur führen kann. Bei der Vermittlung der Bilder ist es wichtig, dass sich die Lernenden selber ein Bild über das Land machen, um dadurch ihren eigenen Zugang zur fremden Kultur zu finden.

Das DACH-Prinzip strebt keine Vollständigkeit bei den landeskundlichen Informationen an, denn die Lebenswelt der deutschsprachigen Länder lässt sich nur exemplarisch erfassen.¹⁴⁹ Es gibt bis heute keine ausgearbeitete DACH-Übungstypologie, trotzdem lassen sich nach Fischer/Frischherz und Noke „einige typische und erprobte Aktivitäten einer DACH-Landeskunde beschreiben.“¹⁵⁰ Diese lassen sich in Gruppen aufteilen, z. B. interkulturelle Sensibilisierung, thematische Recherche, landeskundliche Recherche. Die erste Gruppe von Aktivitäten lässt sich unter dem Titel „interkulturelle Sensibilisierung“ zusammenfassen.¹⁵¹ Ziel dieser Aktivitäten zur interkulturellen Sensibilisierung ist es, die deutschsprachigen Ländern und die unterschiedlichen Lebenswelten überhaupt wahrzunehmen. Bei der interkulturellen Sensibilisierung spielen auch unterschiedliche Beobachtungspunkte eine große Rolle. „Bei der Analyse von Fremd- und Selbstbildern werden Vorurteile, Stereotypen und Klischees nicht etwa verbannt, sondern dazu genutzt, den perspektivischen Blick auf kulturelle Phänomene deutlich zu machen.“¹⁵² Mit Hilfe des Vergleichens können neue Erkenntnisse gewonnen werden. Ziel der Aktivitäten zur „interkulturellen Sensibilisierung“ nach Fischer/Frischherz und Noke ist es, dass „die Lernenden ethnozentrische Beschränkungen überwinden sollen und Offenheit für neue

¹⁴⁷ ABCD- Thesen (1990)

¹⁴⁸ Steinmann, Cornelia: Sprachlich:

[<http://cornelia.siteware.ch/cms/didaktik/landeskundedidaktik/abcd-thesen-und-dachl-konzept>] (04.02.2013)

¹⁴⁹ Vgl. Fischer, Frischherz, Noke (2010), S.1509.

¹⁵⁰ Fischer, Frischherz, Noke (2010), S.1507.

¹⁵¹ Fischer, Frischherz, Noke (2010), S.1507.

¹⁵² Fischer, Frischherz, Noke (2010), S.1507.

Interpretationen und Erfahrungen gewinnen.“¹⁵³ Weitere Aktivitäten beziehen sich auf die thematische Recherche, die eine der wichtigsten Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht darstellt. „Durch die Recherche entwickeln die Lernenden Fertigkeiten im Umgang mit der fremden Kultur und sie erwerben ein Orientierungswissen, das nicht nur Fakten, sondern auch Interpretationen und Wertungen beinhaltet.“¹⁵⁴ Für eine landeskundliche Recherche braucht man authentische Materialien und geeignete Kulturkontakte. Die virtuelle Landeskunde spielt in den letzten Jahren eine immer größere Rolle, da in manchen entfernten Ländern das Internet die einzige Quelle für authentische Materialien und Kulturkontakte darstellt. Dies sind nur einige Aktivitäten, die aus den allgemeinen Prinzipien landeskundlicher Arbeit, auch auf das DACH-Konzept angewendet werden können.¹⁵⁵

„DACH ist einer unter vielen Aspekten, den Deutsch-Lehrende (...) zu berücksichtigen haben. Nicht in jeder Phase des Lebens und Lehrens ist Sensibilisierung für die Vielfalt des deutschsprachigen Kulturraumes bzw. für die Varietäten der deutschen Sprache gleichermaßen relevant. DACH ist nicht, Deutsch mal 3` oder gar als Schikane zu verstehen, sondern kann auch eine tolle Bereicherungsmöglichkeit sein.“¹⁵⁶

In seinem Artikel „Einmal DACH und zurück. Was aus den Anfängen wurde - oder vielleicht doch nicht werden kann“ schreibt Fischer: „im Gegensatz zu den Anfängen der „landeskundlichen Wende“ im Zuge der ABCD-Thesen ergibt sich der Blick auf DACH vielmehr aus einer grundsätzlichen plurikulturellen, Mehrsprachigkeit miteinbeziehenden Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts, DACH ist nicht (mehr) so sehr Ziel als vielmehr Etappe in einem nach (umfassender) interkultureller Kompetenz strebenden Fremdspracheunterricht.“¹⁵⁷

¹⁵³ Fischer, Frischherz, Noke (2010), S.1507.

¹⁵⁴ Fischer, Frischherz, Noke (2010), S.1507f.

¹⁵⁵ Vgl. Fischer, Frischherz, Noke (2010), S.1508f.

¹⁵⁶ Clalüna et al. (2007), S. 45. z. n. Fischer, Frischherz, Noke (2010), S.1510.

¹⁵⁷ Fischer (2007), S.10.

4. Der Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache im kroatischen Bildungssystem

4.1. Landeskunde in der Germanistik nichtdeutschsprachiger Länder

Kussler/Kaewwipat unterscheiden in ihren Beiträgen zur Landeskunde zwischen drei Versionen des Fachs. Diese sind:

„die Germanistik in den deutschsprachigen Ländern (Inlandsgermanistik) als Grundsprachenphilologie, die Germanistik im deutschsprachigen Raum (Inlandsgermanistik) als Fremdsprachenphilologie und die Germanistik in den nichtdeutschsprachigen Ländern (Auslandsgermanistik) als Fremdsprachenphilologie.“¹⁵⁸

In allen drei Varianten geht es um die Sprache, Literatur und Kultur der deutschsprachigen Länder aber „sie unterscheiden sich dadurch, dass die Inlandsvariante innerhalb des Zielsprachenraums und der Zielkultur operiert, sodass ihre Studierenden auf ihre unmittelbare Erfahrung der fremden Um- und Sprachwelt zurückgreifen können.“¹⁵⁹

Ziel der Sprachpolitik war es, dass alle EU-BürgerInnen zwei Fremdsprachen neben ihrer Erstsprache erlernen sollten.¹⁶⁰ Anhand dessen kam es zur Entwicklung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen sowie im Jahr 2000 zur Einführung des Europäischen Sprachenportfolios.¹⁶¹ Trotz der dominanten wirtschaftlichen Rolle Deutschlands in Europa und der Gegebenheit, dass die meisten EuropäerInnen Deutsch als Erstsprache sprechen, kommt es nach Duesberg in Europa, wie in der übrigen Welt, zu einem signifikanten Rückzug der deutschen Sprache, ob als Erstsprache oder Zweitsprache. Englisch gewinnt immer mehr an Bedeutung in der europäischen Sprachenlandschaft und wird meistens als erste Fremdsprache ausgewählt.¹⁶² So wurden in einigen Ländern Bemühungen unternommen, etwas in dieser Hinsicht zu verändern.

¹⁵⁸ Kussler/Kaewwipat (2010), S.1521.

¹⁵⁹ Kussler/Kaewwipat (2010), S.1521.

¹⁶⁰ Vgl. Risager (2010), S.1511.

¹⁶¹ Vgl. Risager (2010), S.1511f.

¹⁶² Vgl. Duesberg (2006), z. n. Risager (2010), S.1512.

Die Länder haben mit Veränderungen des Faches Deutsch im Hochschulangebot einen Versuch angestellt, das Studium von einem literatur- und kulturwissenschaftlichen Studium in die Richtung eines Deutschstudiums im Rahmen von Studiengängen in Wirtschaft, Handel, Naturwissenschaften und Technologie zu verändern, um damit das Studium attraktiver für die Studierenden zu gestalten.¹⁶³ Nach Risager ist diese Entwicklung

„dass Studierende, die sich tatsächlich entscheiden Deutsch zu studieren, in vielen Fällen nicht die Gelegenheit erhalten, eine tiefere, wissenschaftlich fundierte Einsicht in die Geschichte, Kultur, Literatur und Sprache Deutschlands (und der übrigen deutschsprachigen Länder) zu gewinnen. Kenntnisse von der Gesellschaft und interkulturelle Kompetenz erhalten unter diesen Umständen eventuell geringe Priorität.“¹⁶⁴

Dies ist auf einer Seite schwer nachvollziehbar, da man gerade im europäischen Raum sehr viele Möglichkeiten hat, sich mit der deutschsprachigen Kultur, Gesellschaft etc. vertraut zu machen. Durch verschiedene Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern z. B. durch touristische Reisen, Austauschprogramme und Studienaufenthalte bieten sich für die Lernenden Möglichkeiten, selber persönliche Kontakte zu knüpfen und erlebte Landeskunde hautnah zu erfahren. Lernende, die die deutsche Sprache ausgewählt haben, ob in der Schule oder im Studium, müssen oft ihre Wahl verteidigen, da ein großer Teil der Gesellschaft diese Sprachauswahl nicht (mehr) nachvollziehen kann.

Nach Risager „werden sie in vielen Ländern auch gezwungen, sich relativ zu einem negativen Stereotyp Deutschlands und der Deutschen zu verhalten.“¹⁶⁵

Auch im nichtdeutschsprachigen Raum bemüht man sich, ein neues wissenschaftliches Verständnis von Landeskunde in Theorie und Praxis aufzubauen.¹⁶⁶

¹⁶³ Vgl. Risager (2010), S.1512.

¹⁶⁴ Risager (2010), S.1512.

¹⁶⁵ Risager (2010), S.1513.

¹⁶⁶ Vgl. Risager (2010), S.1517.

Im Weiteren wird auf die Lage der deutschen Sprache in Kroatien eingegangen, sowie auf den Aufbau des Studiums und die Rolle der Landeskunde an der germanistischen Abteilung in Zagreb.

4.2. Die deutsche Sprache in Kroatien

Unter der Regierung von Joseph II. wurde die deutsche Sprache als ein Unterrichtsfach an den kroatischen Schulen eingeführt. Er hatte die Bestrebungen, Deutsch als Staatsprache in der ganzen Monarchie einzuführen. Bis zum Zusammenbruch der Österreichisch-Ungarischen Monarchie war Kroatien politisch wie kulturell stark mit Österreich verbunden. Dies änderte sich mit der Gründung des neuen Staates „Jugoslawien“, dem Kroatien angegliedert wurde. Diese Veränderungen spiegelten sich in vielen Bereichen wider, so auch im Bildungswesen. In der Zeit der Österreichisch-Ungarischen Monarchie war die deutsche Sprache für die Intellektuellen fast eine Muttersprache. Kroatien gehörte zum ungarischen Teil der Monarchie und deswegen gab es auch Bestrebungen der ungarischen Seite, die ungarische Sprache als Unterrichtssprache in Kroatien einzuführen.

Doch diese Forderung wurde mit einem Beschluss des kroatischen Parlaments außer Gefecht gesetzt. Das Parlament beschloss im Jahr 1847, dass Kroatisch als Unterrichtssprache in den Schulen eingeführt werden soll. Dieser Beschluss setzte sich wegen der Kriegswirren erst im Schuljahr 1850/51 in die Praxis um. Mit der Gründung moderner Gymnasien Mitte des 19. Jahrhunderts kam es zu einer neuen Wende im Schulwesen. Bis zur Gründung Jugoslawiens war das Unterrichtswesen in Kroatien nach dem *Entwurf der Gymnasien und Realschulen in Österreich*, der vom Kultusministerium in Wien erstellt wurde, organisiert.¹⁶⁷ Ab dem 19. Jahrhundert war das Kroatische Landessprache in Kroatien. Deutsch erhielt ab diesem Zeitraum den Status einer Fremdsprache.

Wie oben betont, nahm mit dem Zerfall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie die Bedeutung der deutschen Sprache in Kroatien ab. Den Tiefpunkt erreichte die deutsche Sprache im sozialistischen jugoslawischen Staat.¹⁶⁸ „Deutsch wurde in den nachfolgenden Jahrzehnten zwar ‚rehabilitiert‘, aber in der

¹⁶⁷ Vgl. Žepić (2001), S.1677.

¹⁶⁸ Vgl. Gehrman/Petrović (2010), S.1717.

Funktion der ersten Fremdsprache zunächst durch das Russische und danach durch das Englische verdrängt.“¹⁶⁹

Seit der Unabhängigkeit Kroatiens 1991 gewann die deutsche Sprache erneut an Ansehen und war wieder Unterrichtsfach in den Schulen. Die Rolle der deutschen Sprache im 21. Jahrhundert definiert sich durch verschiedene Rahmenbedingungen. Politische, historische, wirtschaftliche, geographische und kulturelle Faktoren mit dem deutschsprachigen Raum haben Einfluss auf die Entwicklung bzw. auf den Status und die Rolle der deutschen Sprache in Kroatien.

Dies spiegelt sich in den Beziehungen mit Deutschland und Österreich wider, denn diese zwei deutschsprachigen Länder haben eine große wirtschaftliche Bedeutung für Kroatien, da sie wichtige Handelspartner wie auch Hauptinvestoren sind. Die meisten TouristInnen kommen aus Deutschland und Österreich und außerdem sind diese zwei Länder Hauptmigrationsländer kroatischer ArbeitnehmerInnen, und auch der meistgewählte Studienort für kroatische Studierende.¹⁷⁰ Nach Žepić muss diese Situation „vor dem Hintergrund der historischen Verflechtungen Kroatiens mit dem deutschsprachigen Raum gesehen werden“¹⁷¹ und die deutsche Sprache kann sich als zweitwichtigste Fremdsprache nach dem Englischen in Kroatien behaupten.¹⁷²

Heutzutage wird das Erlernen der deutschen Sprachen im privaten wie im öffentlichen Bildungssektor angeboten. In der kroatischen 8-jährigen „Grundschule“, die als Pflichtschule die Primar- und die Sekundarstufe I umfasst, werden in der Regel zwei Fremdsprachen unterrichtet, denn mit dem Näherkommen an Europa entsteht auch das Bedürfnis nach dem Erwerb von möglichst mehr als einer Fremdsprache.¹⁷³ Im nächsten Unterkapitel wird auf das Studium der Germanistik an der Universität in Zagreb näher eingegangen.

¹⁶⁹ Gehrman/Petrović (2010), S.1717.

¹⁷⁰ Vgl. Gehrman/Petrović (2010), S.1717.

¹⁷¹ Žepić (2001) zit. n. Gehrman/Petrović (2010), S.1717.

¹⁷² Gehrman/Petrović (2010), S.1717.

¹⁷³ Vgl. Gehrman/Petrović (2010), S.1717f.

4.3. Zur Geschichte und zum Aufbau des Germanistikstudiums an der Philologischen Fakultät der Universität Zagreb

Seit dem 19. Jahrhundert hat man die Möglichkeit, Germanistik in Kroatien als Studienfach zu inskribieren. Das Studium der Germanistik wird heute an verschiedenen Universitäten in Kroatien angeboten. Diese befinden sich in Osijek, Zadar, Rijeka und Zagreb. Die Universität Zagreb war lange Zeit auch die sogenannte kroatische Nationaluniversität. In den letzten dreißig Jahren kamen langsam die anderen Universitäten hinzu, aber die Universität Zagreb ist nach Žmegač nach wie vor „die kroatische Alma Mater [...] ein Symbol nationaler Identität [...]“.¹⁷⁴ Die germanistische Abteilung an der Universität Zagreb entwickelte sich sehr langsam. Erst 21 Jahren nach der Universitätsgründung wurde die volle Etablierung der Germanistik vollzogen. Das bis dahin eingerichtete Lektorat für Deutsch wurde im Jahr 1895 zu einem Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, der in erster Linie, die Ausbildung von Lehrfachkräften für den Mittelschulunterricht zum Ziel hatte.¹⁷⁵

In diesem Jahr fand auch die erste germanistische Vorlesung unter der Leitung des eigentlichen Gründers der Zagreber Germanistik, Stjepan Tropsch, statt. Dieser hat sein Studium in Graz beendet. Nach Grazer Vorbild gestaltete er das Studium der Germanistik in Zagreb. Bis zum ersten Weltkrieg war die Germanistik in Kroatien eine muttersprachliche Germanistik, da alle Studenten von Haus aus Deutsch sprachen.¹⁷⁶

Nach den Kriegswirren veränderte sich einiges in Kroatien, so auch der Status der Zagreber Germanistik. Sie wurde von da an eine fremdsprachliche Philologie. Mit Hilfe von Zdenko Škreb konnte die Germanistik ihren guten Ruf wiederherstellen, der aber in der kommunistischen Zeit sehr negativ geprägt war. Außerdem entwickelte sich die Germanistik zu einer international anerkannten Disziplin. Dies erleichterte auch die Knüpfung von Beziehungen zwischen Kroatien und der deutschsprachigen Germanistik, also auch zu verschiedenen Institutionen z. B. Inter Nationes, dem DAAD, Deutsche Forschungsgemeinschaft, dem Goethe-Institut etc.¹⁷⁷

¹⁷⁴ Žmegač (1995), S.111.

¹⁷⁵ Vgl. Žmegač (1995), S.112.

¹⁷⁶ Vgl. Žepić (2001), S.1680

¹⁷⁷ Vgl. Žepić (2001), S.1681

In Kroatien ist es derzeit möglich, ein Germanistikstudium in den oben genannten kroatischen Städten, zu inskribieren. Um einen Platz zu bekommen, muss man eine Aufnahmeprüfung bestehen. Diese wurde vom zuständigen Ministerium vorgeschrieben. Weiteres wurde auch die Zahl der Studierenden, die pro Jahr (ca. 120 jährlich) inskribiert werden können, festgelegt. Diese Zahl ergibt sich laut dem Ministerium „nach dem angeblichen Bedarf an Deutschlehrern und anderen Berufen, die Deutschkenntnisse erfordern [...]“. ¹⁷⁸ Zur Aufnahmeprüfung melden sich gewöhnlich dreimal mehr Studierende an, als es frei Plätze gibt. ¹⁷⁹

„In der Diskussion um die Reform der Deutschlehrerbildung im nichtdeutschsprachigen Ausland und der DaF-Lehrerbildung in Deutschland stehen sich in der Fachliteratur seit geraumer Zeit zwei Modelle gegenüber: eine philologisch orientierte, fachwissenschaftliche Deutschlehrerbildung im Rahmen der Germanistik einerseits und ein unter dem Stichwort „Professionalisierung“ auf die Berufstätigkeit und die Unterrichtspraxis der zukünftigen DeutschlehrerInnen fokussierter Reformansatz andererseits.“ ¹⁸⁰

Diese Modelle sind auch in der kroatischen Germanistik vertreten. Alle Lehramtsstudiengänge sind nach dem Universitätsgesetz von 2003 als 5-jährige wissenschaftliche Masterstudiengänge ausgewiesen.

Die DeutschlehrerInnen ausbildenden Studiengänge wurden nach der Einführung der gestuften BA- und MA-Studiengänge im Jahre 2005, die nach dem System 3+2 aufgebaut sind, auch reformiert. ¹⁸¹ Im Bachelorstudium wird sprachpraktisches und fachwissenschaftliches Basiswissen vermittelt und im aufbauenden Masterstudium wird auf die Bereiche Didaktik/Methodik/Pädagogik/Psychologie eingegangen. Außerdem findet das Schulpraktikum im Masterstudium statt. Neben den Lehramtsstudiengängen werden auch Masterstudiengänge für die Ausbildung zum Fach-Germanisten sowie zum Dolmetschen und Übersetzen angeboten.

¹⁷⁸ Vgl. Žepić (2001), S.1681

¹⁷⁹ Vgl. Žepić (2001), S.1681

¹⁸⁰ Gehrman/Petrović (2005), S.191.

¹⁸¹ Vgl. Gehrman/Petrović (2010), S.1718.

Diese sind ebenfalls nach dem Bologna Muster 3+2, also Bachelorstudium+Masterstudium aufgebaut. In allen Studiengängen ist die Unterrichtsprache in den Lehrveranstaltungen Deutsch. An der germanistischen Abteilung in Zagreb gibt es eine zusätzliche Möglichkeit zur Ausbildung für DaF-LehrerInnen ausschließlich für die Pflichtschule in Kombination mit Grundschulpädagogik und –didaktik. Dieser Studiengang wird als ein Masterstudium ohne BA-Abstufung angeboten. Nach Gehrman/Petrović ist dies „der erste Versuch, im Sinne des Professionalisierungsansatzes eine berufsbezogene-wissenschaftliche und zielgruppenspezifische Deutschlehrerbildung für die Altersgruppe zwischen 7-14 Jahren mit dem Schwerpunkt frühes Deutschlernen in Kroatien einzuführen.“¹⁸²

Das Studium setzt sich aus verschiedenen Bereichen zusammen. Diese sind: „Fremdsprachendidaktik/Sprachlehrforschung einschließlich Schulpraktika, interkulturelles Lernen/Sprachpolitik, Kinder- und Jugendliteratur, eine sozialwissenschaftlich orientierte Landeskunde sowie die Ausbildung von sprachlichen Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen.“¹⁸³

An den kroatischen Universitäten gibt es ca. 900 Studierende der deutschen Sprache, davon ca. 500 an der Universität Zagreb.¹⁸⁴ Trotz der hohen Anzahl an StudentInnen und Deutschlernenden an Schulen und Hochschulen ist nach Gehrman/Petrović eine kontinuierliche Senkung der Lernendenanzahl in den letzten Jahren sichtbar.¹⁸⁵

4.4. Das Curriculum für die Studienrichtung Germanistik

Das Curriculum (siehe Anhang) des Studiums der Germanistik entspricht „dem sogenannten Y-Modell¹⁸⁶, in dem nach einer Phase des fachwissenschaftlichen germanistischen Grundstudiums, das für alle Studierenden gleich ist, in der Masterphase eine Aufspaltung in unterschiedliche Studienzweige erfolgt: Fortführung der fachwissenschaftlichen Vertiefung oder berufliche

¹⁸² Gehrman/Petrović (2010), S.1718.

¹⁸³ Gehrman/Petrović (2010), S.1718.

¹⁸⁴ Vgl. Germanistikabteilung der Universität Zagreb:

[http://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/index.php?option=com_frontpage&Itemid=63&lang=hrvatski] (17.03.2013)

¹⁸⁵ Vgl. Gehrman/Petrović (2010), S.1719.

¹⁸⁶ Neuner (2001/2003) zit. n. Gehrman/ Petravić (2005), S.194.

Spezialisierung zu Übersetzer- und DolmetscherInnen, DeutschlehrerInnen oder in andere Berufsfelder.“¹⁸⁷

Das Vordiplomstudium bzw. Bakkalaureat Studium dauert in der Regel sechs Semester. Man kann das Germanistikstudium nur in Kombination mit einem anderen Studium inskribieren. Während des Vordiplomstudiums müssen die Studierenden im Bereich der Germanistik 90 ECTS Punkte erreichen, um das Studium zu absolvieren. Am Ende des Bakkalaureat Studiums müssen die Studierenden keine Abschlussarbeit schreiben, wohl aber im nachfolgenden Diplom- bzw. Masterstudium.

Laut dem Curriculum des Studiums der Germanistik liegt der Schwerpunkt des Vordiplomstudiums auf dem Erwerb von Basiswissen und den grundlegenden Fertigkeiten des Faches:

„Neben den grundlegenden Fachkenntnissen vermittelt das Vordiplomstudium der Germanistik eine Reihe von praxisbezogenen Kompetenzen im Umgang mit sprachlichen, kommunikativen, literarischen, textbezogenen und allgemeinen Fragen der Kultur und Gesellschaft.“¹⁸⁸

Dabei wird vor allem auf die Entwicklung folgender Kompetenzen großer Wert gelegt: „logisches, abstraktes und analytisches Denken; Verstehen von sprachlichen Phänomenen in ihrem systematischen, medialen, sozialen, psychologischen und geschichtlichen Kontext; Verfassen von Texten unterschiedlicher kommunikativer Funktionen unter Beachtung der Textsorten und Medienspezifik; Analyse und Interpretation literarischer Texte; selbstständiges Vertiefen und Erweitern der Kenntnisse und Kompetenzen, die im Bereich der Germanistik und darüber hinaus erworben werden.“¹⁸⁹

Ein Einblick in das Curriculum reicht, um festzustellen, dass sich das Vordiplomstudium aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft zusammensetzt. Im nachfolgenden Masterstudium kann man zwischen drei Richtungen auswählen: Kulturwissenschaftliche Germanistik, Germanistik für das Lehramt, Germanistik für Übersetzer und Dolmetscher. Das

¹⁸⁷ Gehrman/ Petravić (2005), S.194.

¹⁸⁸ Curriculum des Studiums der Germanistik, S. 20.

¹⁸⁹ Curriculum des Studiums der Germanistik, S. 20f.

aufbauende Masterstudium „Kulturwissenschaftliche Germanistik“ bietet „eine Vertiefung und Erweiterung der Grundlagenkenntnisse des Fachbereichs sowie eine Zusatzqualifikation für die Arbeitsbereiche, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden voraussetzen.“¹⁹⁰

Schwerpunkte dieses Studiums sind laut dem Curriculum zentrale Fragen der germanistischen Literatur- und Sprachwissenschaft, sowie Aspekte der Interkulturalität und Multimedialität.

„Die Interkulturalität als theoretische, empirische oder komparatistische Beschäftigung mit germanistischen Themen in ihrer Verflechtung mit verwandten Phänomenen in anderen Kulturen, betrifft in erster Linie verschiedenartige Kontakte zwischen der kroatischen und der deutschen Kultur, Literatur und Sprache.“¹⁹¹

Großer Wert wird vor allem auf die Medien gelegt. Theater, Film, Fernsehen finden in Kombination mit Literatur ihren Platz im Studium. Außerdem werden die Studierenden aufgefordert, andere kulturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen aus dem Wahlangebot, z. B. Philologien, Vergleichende Literaturwissenschaft, Philosophie, Allgemeine Sprachwissenschaft, Phonetik, Kunstgeschichte zu besuchen.¹⁹² Die Studierenden des Lehramtsstudiums Deutsch sollen nach dem Curriculum folgende Kompetenzen durch das Studium erwerben: „Kompetenz in Deutsch auf Referenzstufe C aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen; Fähigkeiten der linguistischen Beschreibung der deutschen Standardsprache; Kenntnisse der neuesten linguistischen Theorien; Kenntnisse der deutschen Standardsprache; Kenntnisse der deutsch-kroatischen Kultur-, Sprach-, und Literaturkontakte; Kenntnisse der Spezifika der Regionalvarianten der deutschen Standardsprache; Grundkenntnisse einiger Fachsprachen (Wirtschaftsdeutsch, Rechtsdeutsch, Deutsch in der Werbung und in den Medien, Deutsch der Naturwissenschaften und der Technik); Kenntnisse der deutschen Sprachgeschichte; Landeskunde des deutschsprachigen Raumes (Geografie, Kulturgeschichte, Gesellschaft und Politik, Wirtschaft und Umweltschutz); Kenntnisse der Literatur im deutschsprachigen Raum

¹⁹⁰ Curriculum des Studiums der Germanistik, S. 25.

¹⁹¹ Curriculum des Studiums der Germanistik, S. 25.

¹⁹² Curriculum des Studiums der Germanistik, S. 25

(Literaturgeschichte und die aktuelle literarische Produktion), [...]“¹⁹³ und viele andere Kenntnisse, die im Curriculum im Kapitel 6.2 (siehe Anhang) niedergeschrieben sind.

Am Ende des Studiums müssen die Studierenden eine Abschlussarbeit aus dem Bereich Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache schreiben.

Landeskunde ist im Curriculum nicht explizit genannt, vor allem nicht im Bachelorstudium, das sehr literatur- und sprachwissenschaftlich orientiert ist. Im Masterstudium, vor allem bei der Studienrichtung *Kulturwissenschaftliche Germanistik*, finden sich einige Lehrveranstaltungen, bei denen man zumindest vermuten könnte, dass sie landeskundliche Aspekte beinhalten. Diese Lehrveranstaltungen sind: *Sprache und Kultur und Deutsch-kroatische Sprachkontakte*. Jedoch müsste man z. B. eine Beobachtung durchführen, um zu sehen, ob tatsächlich landeskundliche Aspekte in diesen Lehrveranstaltungen vorkommen. Diese Lehrveranstaltungen sind Pflichtfächer, jedoch gibt es auch Wahlfächer, wie z. B. die Lehrveranstaltung unter dem Titel *Kulturwissenschaftliches/ Interkulturelles Seminar, Sprache und Gesellschaft, Aus der Geschichte und Kultur Österreichs, Aus der modernen Geschichte Deutschlands* unter denen die Lernenden verschiedene Lehrveranstaltungen aussuchen können.

Im Curriculum für das Lehramtstudium finden sich explizit keine Landeskundelehrveranstaltungen, die Pflicht sind. Die Studienrichtung Übersetzen und Dolmetschen enthält Pflichtlehrveranstaltungen wie z. B. *Institutionen und Organisationen der EU, Mediengeschichte des deutschsprachigen Raums, Geschichte der Kunst und Kultur deutschsprachiger Länder*.

Wichtig ist zu betonen, auch dass, wenn man auf den ersten Blick denkt, es könnte sich um Lehrveranstaltungen mit verschiedenen landeskundlichen Aspekten handeln, trotzdem vieles von den Vorstellungen des/der jeweiligen LehrveranstaltungsleiterIn abhängt.

¹⁹³ Curriculum des Studiums der Germanistik, S. 26.

5. Empirische Studie zum Landeskundeunterricht am Institut für Germanistik in Zagreb

5.1. Hypothesen

Nach Flick sollten Forscher vor der Untersuchung klare Vorstellungen über ihre Fragestellungen haben, aber dabei mögen sie auch weiterhin offen für neue Erkenntnisse sein, die in der Zeit der Untersuchung entstehen können.¹⁹⁴ Die unten formulierten Hypothesen sind für diesen Forschungsgegenstand entstanden und zwar vor, wie auch während der Untersuchungen zu dieser Arbeit.

- Landeskunde spielt nur eine sekundäre Rolle im Fremdsprachenunterricht und wird dem Sprachenlernen untergeordnet.
- Durch die untergeordnete Rolle von Landeskunde im Studium hat die Landeskunde keinen großen Stellenwert für die Studierenden.
- Der Landeskundeunterricht hängt von den Vorstellungen der Lehrenden ab, da keine klaren Vorgaben für den Landeskundeunterricht vorhanden sind.
- Im Unterricht herrscht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den deutschsprachigen Ländern, wo bei Deutschland vorwiegend im Zentrum steht und die anderen deutschsprachigen Länder Österreich, Schweiz und Liechtenstein dadurch vernachlässigt werden.

5.2. Forschungsfrage

„Im Zentrum wissenschaftlicher Forschung steht das Gewinnen neuer Erkenntnisse, das bedeutet, Antworten auf offene Fragen zu finden.“¹⁹⁵ Im Laufe meines Studiums und der Auseinandersetzung mit dem Thema *Landeskunde* haben sich einige offene Fragen herauskristallisiert. Um die offenen Fragen zu beantworten und die eigene Neugier zu stillen, entschied ich mich für das Forschungsthema Landeskunde.

¹⁹⁴ Vgl. Flick (1999), S.63.

¹⁹⁵ Das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten:

[<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/schreiben/schreiben-8.html>] (02.06.2013)

„Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber was Landeskunde ist oder nicht ist: Für S.J. Schmidt [...] ist Landeskunde ein „Unfach“, für Gürtler und Seinfeld [...] ein „unmögliches Fach aus Deutschland“. Vielfach wird Landeskunde auch als Kontextwissen für das Lernen von fremden Sprachen betrachtet.“¹⁹⁶ Besonders in den letzten Jahren ist der Begriff Landeskunde und sein Stellenwert im Unterricht häufiger in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Diskussionen geraten. Anliegen dieser Arbeit ist es, den Stellenwert der Landeskunde im Germanistikstudium zu untersuchen, woraus sich die folgende Forschungsfrage ergibt.

Welchen Stellenwert hat die Landeskunde im Germanistikstudium, sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden an der Germanistikabteilung in Zagreb?

5.3. Forschungsmethode

„Eine Forschungsmethode ist das planmäßige und systematische Vorgehen, das zur Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse erforderlich ist.“¹⁹⁷ Für diese Forschung wurde die quantitative Methode herangezogen. Diese Methode zielt auf „analytisch (zerlegend)-nomologische (auf die Auffindung und Überprüfung von Gesetzmäßigkeiten zielend), standardisierte Forschung mit deduktivem (theorie- und hypothesenprüfenden) Vorgehen und klar meßbaren Ergebnis“¹⁹⁸ ab. Ein Kennzeichen der quantitativen Forschung ist die eindeutige Messbarkeit der Phänomene, was sich für meine Forschungsfrage sehr eignet.

Ein weiteres Merkmal der quantitativen Forschung ist die Objektivität, „die durch z. B. die Ausschaltung von Umgebungseinflüssen oder Einflüssen vom Versuchsleiter gewährleistet werden kann.“¹⁹⁹ Auf der anderen Seite verlangt quantitative Forschung Experimentanordnungen, „die es erlauben aus den Ausgangstheorien aufgestellte Hypothesen zu überprüfen, d. h. entweder zu verifizieren (Bestätigung einer Hypothese oder Theorie) oder zu falsifizieren (Widerlegung einer Hypothese oder Theorie).“²⁰⁰

¹⁹⁶ Zeuner (1999), S. 4.

¹⁹⁷ Universität Innsbruck: [http://www.uibk.ac.at/iez/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitativdatenerhebungsmethoden.pdf] (31.05.2013)

¹⁹⁸ Büter (2006), S.4.

¹⁹⁹ Büter (2006), S.4.

²⁰⁰ Büter (2006), S.4.

Die Studierenden, wie auch die Lehrenden der Universität Zagreb wurden mithilfe eines Fragebogens (siehe Anhang) über den Stellenwert der Landeskunde am Institut befragt. Die Fragebögen wurden anhand der Statistiksoftware SPSS ausgewertet, die Ergebnisse werden in der vorliegenden Arbeit (Kap. 5.6 und Kap. 5.7) dargestellt.

5.4. Forschungsdesign: Fragebögen

Für diese Arbeit wurden zwei unterschiedliche Fragebögen (siehe Anhang) erstellt. Ein Fragebogen für die Studierenden (siehe Anhang) und einer für die Lehrenden (siehe Anhang). Bei der Erstellung dieser Fragebögen wurde vor allem darauf Wert gelegt, dass die Fragen übersichtlich dargestellt sind. Auf die Ästhetik des Fragebogens, wie auch auf die Neutralität und Einfachheit der Fragen wurde bei der Erstellung besonders geachtet. „Die Fragen sollten so formuliert sein, wie es mit dem sachlichen Zweck der Fragestellung noch vereinbart ist.“²⁰¹ Außerdem sollen die Fragen so gestaltet werden, dass „jede befragte Person die Frage eindeutig und in gleicher Weise versteht.“²⁰²

Nach Kromrey enthält ein Fragebogen verschiedene Arten von Fragen. Diese sind: Einleitungs-, Übergangs-, Kontroll-, Filter-, Folge-, Sondierungs-, Puffer- und Schlussfragen.²⁰³ Die für diese Arbeit erstellten Fragebögen umfassen Einleitungsfragen, Übergangsfragen, Folgefragen, Wissensfragen, wie auch Schlussfragen.²⁰⁴ Der Studierendenfragebogen (siehe Anhang) besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil beinhaltet allgemeine Informationen über die Studierenden, z. B. in welcher Phase ihres Studiums sie sich befinden, was sie genau studieren, wie lange sie schon Deutsch lernen, ob sie in einem deutschsprachigen Land waren usw. Im zweiten Teil des Fragebogens geht es um die Landeskunde und darum, welche Rolle diese für die Lernenden im Studium hat.

Der Studierendenfragebogen besteht aus insgesamt 28 Fragen, wobei zu betonen ist, dass einige Fragen auch Unterfragen enthalten. Der Fragebogen für die

²⁰¹ Kromrey (2000), S. 350, zit. n. Hereida (2005), S.49.

²⁰² Kromrey (2000), S. 347, zit. n. Hereida (2005), S.49.

²⁰³ Kromrey (2000), S. 357, zit. n. Hereida (2005), S.49.

²⁰⁴ Einige der Fragen wurden aus der Dissertation *Civilizacion: Landeskundliche Lehre im deutschen*

Philologiestudium an spanischen Universitäten von Basteck entnommen. Basteck, Elisabeth Franziska (2004)

Lehrenden (siehe Anhang) wurde nach dem gleichen Prinzip wie der Studierendenfragebogen entwickelt. Dieser enthält jedoch 17 Fragen, die auch in zwei Teile, Fragen zur Person und Fragen zur Landeskunde, eingeteilt sind. Die Fragebögen für die Studierenden wurden von 83 Studierenden, von insgesamt 520 inskribierten Studierenden im Sommersemester 2012/2013 ausgefüllt. Das entspricht 16,154 % der Studierenden. Der Lehrendenfragebogen wurde von 3 Lehrenden ausgefüllt. Die Fragebögen wurden an der Universität in Zagreb während des Sommersemesters 2012/2013 ausgeteilt und ausgefüllt. Die Studierendenfragebögen wurden nach Absprache mit dem Lehrpersonal während des Unterrichts von mir ausgeteilt und in derselben Stunde von den Studierenden ausgefüllt und von mir eingesammelt.

Die Fragebögen wurden an TeilnehmerInnen verschiedener Veranstaltungen ausgeteilt, weil dadurch ein Einblick in mehreren Lehrveranstaltungen, wie auch unterschiedliche Jahrgänge gegeben ist. Die Lehrendenfragebögen wurden per E-Mail an die Lehrenden verschickt und in dieser Form auch zurückgesendet. Beide Fragebögen unterliegen der Anonymität.

5.5. Auswertung der Studierendenfragebögen

Die ersten Fragen im Studierendenfragebogen dienen als Einführungsfragen, um herauszufinden, wie alt die Lernenden sind, welches Studium sie besuchen und in welchem Semester sie sich befinden. Von den insgesamt 83 Fragebögen wurden alle zurückgegeben, wobei betont werden muss, dass nicht alle vollständig ausgefüllt worden sind.

Von den insgesamt 83 Studierenden sind die meisten Personen zwischen 21 und 22 Jahre. 26 Studierende sind 21 Jahre, 17 Studierende 22 Jahre (siehe Tabelle 3). Der Mittelwert von den 83 Studierenden für die Altersangabe beträgt somit 21,9 Jahre (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Altersangabe Statistik

N	Gültig	83
	Fehlend	0
	Mittelwert	21,9

Tabelle 3: Altersangabe der Studierenden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	18	1	1,2	1,2	1,2
	19	5	6,0	6,0	7,2
	20	7	8,4	8,4	15,7
	21	26	31,3	31,3	47,0
	22	17	20,5	20,5	67,5
	23	9	10,8	10,8	78,3
	24	10	12,0	12,0	90,4
	25	5	6,0	6,0	96,4
	26	3	3,6	3,6	100,0
<i>Gesamt</i>		83	100,0	100,0	

Die zweite Frage bezog sich auf das Hauptstudium der ProbandInnen (siehe Tabelle 5). 47 Studierende im Bachelorstudium Deutsche Philologie, 14 Studierende befinden sich im Masterstudium Kulturwissenschaftliche Germanistik, 10 der Studierenden im Lehramtstudium, das auch als Masterstudium aufgebaut ist. Der Rest der ProbandInnen, insgesamt 10 Studenten und Studentinnen, studieren das Masterstudium Dolmetschen und Übersetzen. 2 Studierende haben diese Frage nicht beantwortet. Wie man aus der Tabelle 5 entnehmen kann, befinden sich die meisten Studierenden im Bachelorstudium, was in der Mittelwerttabelle (siehe Tabelle 4) deutlich dargestellt wird.

Tabelle 4: Hauptfach Statistik

N	Gültig	81
	Fehlend	2
	Mittelwert	1,79

Tabelle 5: Hauptfach

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1. BA	47	56,6	58,0	58,0
	2. MA Kultur	14	16,9	17,3	75,3
	3. MA Lehramt	10	12,0	12,3	87,7
	4. MA Dolmetschen und Übersetzen	10	12,0	12,3	100,0
	<i>Gesamt</i>		81	97,6	100,0
Fehlend	System	2	2,4		
<i>Gesamt</i>		83	100,0		

Die Frage 3 des Studierendenfragebogens (siehe Anhang) „Besuchen Sie neben diesem Studium noch weitere Studien?“ führte zu folgendem Ergebnis: Die meisten Studenten und Studentinnen belegen neben ihrem Hauptfach ein weiteres Fach. 66 der Studierenden haben ein Zweitfach und 17 von den insgesamt 83 Studierenden haben kein weiteres Studienfach (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Zweitstudium

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	17	20,5	20,5	20,5
	Ja	66	79,5	79,5	100,0
<i>Gesamt</i>		<i>83</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	

Aus Tabelle 7 wird ersichtlich, in welchem Semester ihres Studiums sich die Studierenden befinden. Der Mittelwert für die BachelorstudentInnen ergibt 5,17 (siehe Tabelle 7), was darauf hindeutet, dass sich die Mehrheit der Studierenden zwischen dem 4. und 6. Semester befindet (siehe Tabelle 8).

Tabelle 7: Semester Statistik

		BA-Semester	MA-Semester
N	Gültig	52	29
	Fehlend	31	54
	Mittelwert	5,17	3,21

Tabelle 8: BA-Semester

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	10	12,0	19,2	19,2
	4	12	14,5	23,1	42,3
	6	22	26,5	42,3	84,6
	7	1	1,2	1,9	86,5
	8	5	6,0	9,6	96,2
	11	2	2,4	3,8	100,0
	<i>Gesamt</i>	<i>52</i>	<i>62,7</i>	<i>100,0</i>	
Fehlend	System	31	37,3		
<i>Gesamt</i>		<i>83</i>	<i>100,0</i>		

Bei den Masterstudierenden befindet sich der Mittelwert bei 3,21 (siehe Tabelle 7). Dem kann man entnehmen, dass sich ein überwiegender Teil der Studierenden zwischen dem 2. und dem 4. Semester befindet (siehe Tabelle 9). 16 StudentInnen befinden sich im 2. Semester des Masterstudiums, 9 im 4. Semester, 1 Studierende/-r im 5. Semester, 2 im 6. Semester und 1 Studierende/-r im 8. Semester des Masterstudiums (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: MA-Semester

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	16	19,3	55,2	55,2
	4	9	10,8	31,0	86,2
	5	1	1,2	3,4	89,7
	6	2	2,4	6,9	96,6
	8	1	1,2	3,4	100,0
<i>Gesamt</i>		29	34,9	100,0	
Fehlend	System	54	65,1		
<i>Gesamt</i>		83	100,0		

Die nächste Frage im Fragebogen bezog sich auf die Lerndauer. Ich wollte anhand dieser Frage in Erfahrung bringen, seit wann die Studierenden im Durchschnitt Deutsch lernen. Diese Frage ist deswegen relevant, da man in Kroatien Vorkenntnisse des Deutschen haben muss, um die Aufnahmeprüfung an die Universität bestehen zu können. Die Zeitdauer des Deutscherwerbs lässt sich optisch anhand der Mittelwerttabelle darstellen.

Der Mittelwert besagt, dass die Mehrheit der Studierenden ca. 12 Jahre Deutsch lernt (siehe Tabelle 10). 2 Studierende von den insgesamt 83 haben keine Angaben gemacht, seit wann sie die deutsche Sprache lernen.

Tabelle 10: Lerndauer des Deutschen als Fremdsprache

N	Gültig	81
	Fehlend	2
	Mittelwert	12,81

Aus der Tabelle 11 kann man genauere Informationen entnehmen, seit wann die ProbandInnen die Sprache erlernen, wie auch die Häufigkeit der Erwerbsdauer.

Tabelle 11: Spracherwerb

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	2	2,4	2,5	2,5
	4	1	1,2	1,2	3,7
	6	1	1,2	1,2	4,9
	7	3	3,6	3,7	8,6
	8	4	4,8	4,9	13,6
	9	6	7,2	7,4	21,0
	10	7	8,4	8,6	29,6
	11	6	7,2	7,4	37,0
	12	12	14,5	14,8	51,9
	13	8	9,6	9,9	61,7
	14	6	7,2	7,4	69,1
	15	8	9,6	9,9	79,0
	16	4	4,8	4,9	84,0
	17	2	2,4	2,5	86,4
	18	2	2,4	2,5	88,9
	20	2	2,4	2,5	91,4
	21	3	3,6	3,7	95,1
	22	1	1,2	1,2	96,3
	23	2	2,4	2,5	98,8
	24	1	1,2	1,2	100,0
	<i>Gesamt</i>	<i>81</i>	<i>97,6</i>	<i>100,0</i>	
Fehlend	System	2	2,4		
<i>Gesamt</i>		<i>83</i>	<i>100,0</i>		

Die Fragen 6 und 7 (siehe Anhang; Studierendenfragebogen) dienen der Ermittlung möglicher Aufenthalte der Studierenden in einem deutschsprachigen Land. Ich wollte damit ermitteln, ob die Studierenden in einem deutschsprachigen Land waren, und wenn ja, in welchem und zu welchem Zweck (Urlaub oder Daueraufenthalt). Diese Fragen sind vor allem relevant für die Hypothese 4 (siehe Kap. 5.1). Meine Ausgangsvermutung war, dass der Unterricht sehr deutschlandorientiert ist. Dies hängt auch damit in Zusammenhang, dass der Großteil der Studenten und Studentinnen, bereits in einem deutschsprachigen Land waren, in Deutschland gewesen sind und sie deswegen selbst sehr deutschlandorientiert sind. Dies bestätigt sich anhand der Befragung, denn 53 % der Studierenden waren in Deutschland, 30,1 % in Österreich und 1,2 % der

Befragten in der Schweiz. Diese Daten sind in den Tabellen 12, 13 und 14 genauer dargestellt.

Tabelle 12: Aufenthalt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	9	10,8	10,8	10,8
	Ja	74	89,2	89,2	100,0
<i>Gesamt</i>		83	100,0	100,0	

Aus Tabelle 12 kann man herauslesen, dass 89,2 % der Studierenden zumindest einmal in einem deutschsprachigen Land waren. Konkret bedeutet dies, dass 74 von insgesamt 83 Befragten in einem deutschsprachigen Land waren.

Anhand der Tabellen 13 bis 15 kann man genauer sehen, in welchen deutschsprachigen Ländern die Studierenden am häufigsten waren. Die Tabelle 13 bezieht sich auf Deutschland. Dort war der Großteil der Studierenden, und zwar 44 von insgesamt 83 Studierenden, also 53 % insgesamt.

Tabelle 13: Deutschlandaufenthalt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Valid	Nein	39	47,0	47,0	47,0
	Ja	44	53,0	53,0	100,0
<i>Gesamt</i>		83	100,0	100,0	

In Österreich waren 25 der Studierenden, das entspricht einem Prozentsatz von 30,1 % (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Österreichaufenthalt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	57	68,7	69,5	69,5
	Ja	25	30,1	30,5	100,0
	<i>Gesamt</i>	82	98,8	100,0	
Fehlend	System	1	1,2		
<i>Gesamt</i>		83	100,0		

Am seltensten verbrachten die StudentInnen ihren Auslandsaufenthalt in der Schweiz. Nur 1 von den insgesamt 83 Befragten war in der Schweiz (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15: Aufenthalt in der Schweiz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	81	97,6	98,8	98,8
	Ja	1	1,2	1,2	100,0
	<i>Gesamt</i>	82	98,8	100,0	
Fehlend	System	1	1,2		
<i>Gesamt</i>		83	100,0		

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde bereits dargelegt, dass nicht “nur“ umfangreiches Fakten- und Zahlenwissen ausreichen, um ein Land und dessen Kultur besser kennenzulernen. Um mit einem fremden Land, wie auch der Kultur des Landes vertrauter zu werden, eignet sich vor allem der Kontakt mit den Menschen, die dort leben. Die Fragen 8, 9 und 10 im Studierendenfragebogen (siehe Anhang) sollten aufzeigen, ob die Studierenden Kontakt mit deutschsprachigen Menschen hatten oder auch jetzt noch haben. Die Tabelle 16 gibt einen Einblick, wie es mit dem Kontakt der Studierenden zu Deutschland bestellt ist. 6 der Befragten waren noch nie in Deutschland und hatten bis zu der Umfrage keinen Kontakt zu Deutschland, wie auch zu Deutschen persönlich. 45,8 % der Studierenden haben Familienmitglieder, die in Deutschland leben und dadurch haben sie auch Kontakt zu Deutschland. 10,8 % der befragten TeilnehmerInnen haben Freunde aus Deutschland, die sie regelmäßig sehen. 12 Studierende waren in Deutschland, aber sie hatten nach dem Aufenthalt in Deutschland keinen Kontakt mehr zu Deutschen 15, 7 % der Befragten haben noch Kontakt zu den Menschen, die sie in Deutschland kennengelernt haben. 5 von insgesamt 83 Befragten hatten einen Brieffreund oder eine Brieffreundin aus Deutschland (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16: Kontakt zu Deutschland

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein, ich war noch nie in Deutschland und kenne auch keine Deutschen persönlich.	6	7,2	7,2	7,2
	Ja, Teile meiner Familie leben in Deutschland.	38	45,8	45,8	53,0
	Ja, ich habe Freunde in Deutschland, die ich regelmäßig sehe.	9	10,8	10,8	63,9
	Ja, ich war einige Male in Deutschland, aber jetzt habe ich keinen Kontakt mehr.	12	14,5	14,5	78,3
	Ich habe noch Kontakt zu den Leuten, die ich kannte.	13	15,7	15,7	94,0
	Ich hatte früher eine/n Brieffreund/in aus Deutschland.	5	6,0	6,0	100,0
<i>Gesamt</i>		83	100,0	100,0	

Anhand der Auswertung (siehe Tabelle 17) kann festgestellt werden, dass 24 der Studierenden keinen persönlichen Kontakt zu ÖsterreicherInnen hatten. 13 Befragte haben Bekannte, die in Österreich leben. 4,8 % der Befragten haben Freunde, die in Österreich leben und diese sehen sie in regelmäßigen Abständen. 28 der Studierenden waren schon in Österreich, aber sie haben keinen Kontakt mehr zu den Menschen, die sie dort kennengelernt haben. 5 der Befragten, die in Österreich waren und auch dort Menschen kennengelernt haben, haben auch heute noch Kontakt zu den Personen. 3 der ProbandInnen hatte BrieffreundInnen aus Österreich. 6 der Befragten haben keine Antwortmöglichkeit bei dieser Frage angekreuzt.

Tabelle 17: Kontakt zu Österreich

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein, ich war noch nie in Österreich und kenne auch keine ÖsterreicherInnen persönlich.	24	28,9	31,2	31,2
	Ja, Teile meiner Familie leben in Österreich.	13	15,7	16,9	48,1
	Ja, ich habe Freunde in Österreich, die ich regelmäßig sehe.	4	4,8	5,2	53,2
	Ja, ich war einige Male in Österreich, aber jetzt habe ich keinen Kontakt mehr.	28	33,7	36,4	89,6
	Ich habe noch Kontakt zu den Leuten, die ich kannte.	5	6,0	6,5	96,1
	Ich hatte früher eine/n Brieffreund/in aus Österreich.	3	3,6	3,9	100,0
	<i>Gesamt</i>	<i>77</i>	<i>92,8</i>	<i>100,0</i>	
Fehlend	System	6	7,2		
<i>Gesamt</i>		<i>83</i>	<i>100,0</i>		

Am wenigsten Kontakt hatten die Studierenden mit Menschen, die aus der Schweiz kommen. 71,1 % hatten keinen Kontakt zur Schweiz, beziehungsweise zu SchweizerInnen. 8 Befragte haben Familienmitglieder, die in der Schweiz wohnen und 3 haben Freunde, die sie regelmäßig sehen. Drei der Befragten äußerten, dass sie in der Schweiz waren, aber keinen Kontakt mehr zu den Personen haben, die sie kennengelernt haben. Diese Aussage widerspricht der Aussage aus der Tabelle 15, denn dort hat nur 1 StudentIn angekreuzt, dass sie/er in der Schweiz war.

2 Studierende haben noch Kontakt zu Menschen aus der Schweiz, die sie kennengelernt haben und 3 der Befragten hatte eine/-n BrieffreundIn aus der Schweiz. 5 Studierende haben bei dieser Frage keine Antwort angekreuzt.

Tabelle 18: Kontakt zur Schweiz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein, ich war noch nie in der Schweiz und kenne auch keine Schweizer.	59	71,1	75,6	75,6
	Ja, Teile meiner Familie leben in der Schweiz.	8	9,6	10,3	85,9
	Ja, ich habe Freunde in der Schweiz, die ich regelmäßig sehe.	3	3,6	3,8	89,7
	Ja, ich war einige Male in der Schweiz, aber jetzt habe ich keinen Kontakt mehr.	3	3,6	3,8	93,6
	Ich habe noch Kontakt zu den Leuten, die ich kannte.	2	2,4	2,6	96,2
	Ich hatte früher eine/n Brieffreund/in aus der Schweiz.	3	3,6	3,8	100,0
	<i>Gesamt</i>	78	94,0	100,0	
Fehlend	System	5	6,0		
<i>Gesamt</i>		83	100,0		

Aus diesen Daten ergibt sich, dass die Mehrheit der Studierenden Kontakt zu Menschen, die in einem der drei deutschsprachigen Länder leben, hat. Dadurch besteht die Möglichkeit mit den Menschen zu kommunizieren und so die Sprach- wie auch Kulturkenntnisse außerhalb der Universität zu erweitern und an neue Informationen bezüglich der deutschsprachigen Länder zu gelangen.

Die nächsten Fragen, die im Fragebogen gestellt wurden, beziehen sich auf die persönliche Selbsteinschätzung der ProbandInnen über ihren Wissensstand der jeweiligen deutschsprachigen Länder. Die Lernenden wurden anhand einer Skala von 1 (ganz gering) bis 5 (ganz groß) gebeten, ihr Wissen über die drei Länder einzuschätzen. Im Folgenden Teil der Arbeit befinden sich vier Tabellen, die diese Frage näher beantworten. Die ersten drei Tabellen stellen die Einschätzung des Wissensstandes der Studierenden dar. Das Wissen über Österreich wird in der Tabelle 19 dargestellt. Daraus ist herauszulesen, dass sich der Wissensstand über Österreich bei der Mehrheit der Studierenden im geringen Bereich der Skala befindet und zwar verfügen 38,6 % der Studierenden über ein geringes Wissen über Österreich. 30 Befragte schätzen sich im mittleren Wissensstand ein. Danach folgen 14,5 % der Studierenden mit einem ganz geringen Wissensstand, gefolgt

von 8 Studierenden, die meinen, dass sie ein großes Wissen über Österreich haben. Nur 1 Befragte/-r hat ihrer/seiner Meinung nach ein ganz großes Wissen über Österreich.

30,1 % der Studierenden, also 25 Studierende waren laut Umfrage bisher in Österreich (siehe Tabelle 14). Davon sind 22 der Studierenden auf verschiedenen Wegen noch in Kontakt mit den Menschen aus Österreich, die sie kennengelernt haben (siehe Tabelle 17). Wichtig ist zu wissen, dass am Institut zur Zeit der Umfrage eine Lektorin aus Österreich tätig war, die Lehrveranstaltungen zur Österreichischen Landeskunde leitet. Im Sommersemester 2012/2013 befinden sich zwei Lehrveranstaltungen zum Thema „Österreichische Landeskunde und Zeitgeschichte 1 und 2“ im Vorlesungsverzeichnis.²⁰⁵ Diese Lehrveranstaltungen werden als Wahlfach für das Lehramtsstudium angeboten. Im Wahlangebot für die Masterstudierenden der kulturwissenschaftlichen Richtung befindet sich auch eine Lehrveranstaltung mit dem Titel „Kapitel aus der deutschsprachigen Literatur - Österreichische Gegenwartsliteratur“.²⁰⁶

Diese Lehrveranstaltungen könnten einen wichtigen Fundus über das Österreichwissen darstellen, denn 68,7 % haben angegeben, dass sich ihr Interesse für die deutschsprachigen Länder im Laufe des Studiums verstärkt hat (siehe Tabelle 23).

Tabelle 19: Österreichwissen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1= ganz gering	12	14,5	14,5	14,5
	2= gering	32	38,6	38,6	53,0
	3= mittel	30	36,1	36,1	89,2
	4= groß	8	9,6	9,6	98,8
	5= ganz groß	1	1,2	1,2	100,0
<i>Gesamt</i>		83	100,0	100,0	

²⁰⁵ Vgl. Beschreibung des Kollegiums:

[http://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=903&Itemid=1] (11.06.2013)

²⁰⁶ Vgl. Beschreibung des Kollegiums:

[http://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=903&Itemid=1] (11.06.2013)

Die folgende Tabelle zum Deutschlandwissen zeigt andere Werte als die Tabellen zum Österreichwissen und zum Wissen über die Schweiz, was eine Bestätigung der vierten Hypothese darstellt. Dadurch dass im Unterricht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den deutschsprachigen Ländern herrscht, wo Deutschland vorwiegend im Zentrum steht, kommt es zu Unterschieden im Wissenserwerb. Das wird anhand der Tabelle 20 sichtbar.

Es sind 47 % der Studierenden, die ihrer Meinung nach über ein großes Wissen über Deutschland verfügen. Dies bedeutet, dass im Vergleich zu Österreich die Zahl von 9,6 % auf 47 % angestiegen ist, also ein Anstieg von 37,4 %. Anhand der Tabelle 20 ist weiteres auch festzustellen, dass nur 1 Studierende/-r ein ganz geringes Wissen über Deutschland hat, 7,2 % haben ein geringes Wissen und 33,7 % ein mittleres. Hatte noch bei Österreich nur ein /-e StudentIn einen sehr großen Wissensstand über Österreich so, sind es bei Deutschland schon 9 von den insgesamt 83 Befragten, was einen Anstieg von 9,6 % darstellt.

Tabelle 20: Deutschlandwissen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1= ganz gering	1	1,2	1,2	1,2
	2= gering	6	7,2	7,2	8,4
	3= mittel	28	33,7	33,7	42,2
	4= groß	39	47,0	47,0	89,2
	5= ganz groß	9	10,8	10,8	100,0
<i>Gesamt</i>		83	100,0	100,0	

Die Wissens einschätzung der Studierenden über die Schweiz wird anhand der Tabelle 21 gezeigt. Darin ist sichtbar, dass keiner der Studierenden über ein ganz großes Wissen zur Schweiz verfügt. Nur 4 ProbandInnen haben ihrer Meinung nach einen großen Wissensstand, was vor allem einen großen Unterschied zu den Ergebnissen aus Tabelle 20 darstellt. Dort waren es 39 Befragte, die einen großen Wissensstand über Deutschland haben. 36,1 % haben jeweils ein geringes und ganz geringes Wissen über die Schweiz. Bei näherer Betrachtung der Tabelle, kann man feststellen, dass nur einige Studierende in der Schweiz waren und sie auch am wenigsten in Kontakt mit der Schweiz und den Menschen, die dort leben,

standen. Wichtig ist zu betonen, dass im Vorlesungsverzeichnis²⁰⁷ explizit keine Lehrveranstaltung zur Schweiz angeboten wird. In der Arbeit wurde schon betont, dass LektoreInnen aus Österreich und Deutschland am Institut vertreten sind, jedoch gibt es keine Lektorin bzw. keinen Lektor aus der Schweiz. Dies ist teils aus der mangelnden Zusammenarbeit, teils aus finanziellen Gründen der Fall.

Tabelle 21: Wissen über die Schweiz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1= ganz gering	30	36,1	36,1	36,1
	2= gering	30	36,1	36,1	72,3
	3= mittel	19	22,9	22,9	95,2
	4= groß	4	4,8	4,8	100,0
<i>Gesamt</i>		83	100,0	100,0	

Anhand der Wissensstatistik aus der Tabelle 22 werden die unterschiedlichen Einschätzungen der Studierenden noch einmal anhand des Mittelwertes deutlich. Von den insgesamt 83 Befragten ergeben sich folgende Mittelwerte: Bei Österreich ist ein Mittelwert von 2,45 sichtbar, was bedeutet, dass die Mehrheit der Studierenden ihrer Meinung nach über ein *mittleres* oder *geringes* Wissen verfügt. Bei Deutschland ist der Mittelwert um einiges höher als bei den anderen zwei deutschsprachigen Ländern. Die meisten Studierenden schätzen, dass sie über ein *mittleres* und *großes* Wissen verfügen. Die kleinsten Mittelweltergebnisse sind bei der Schweiz verzeichnet. Dort ist ein Mittelwert von nur 1,96 % sichtbar, was bedeutet, dass sich die überwiegende Zahl der Studierenden bei der persönlichen Einschätzung des eigenen Wissenstandes über die Schweiz zwischen den Bereichen *ganz gering* und *gering* befindet.

Tabelle 22: Wissensstatistik

		Österreichwissen	Deutschlandwissen	Schweizwissen
N	Gültig	83	83	83
	Fehlend	0	0	0
	Mittelwert	2,45	3,59	1,96

²⁰⁷ Vgl. Beschreibung des Kollegiums:

[http://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=903&Itemid=1] (11.06.2013)

Für diese Arbeit und die aufgestellten Hypothesen ist es wichtig zu erfahren, woher die Studierenden ihr Wissen über die deutschsprachigen Länder haben, bzw. wodurch sich das Interesse an den deutschsprachigen Ländern verstärkt hat: durch das Studium oder durch das persönliche Interesse. Deswegen wurde folgende Frage gestellt: „*Hat sich das Interesse durch das Studium und die dort behandelten Themen verstärkt oder durch Ihr persönliches Interesse und Engagement?*“ (siehe Anhang). 68,7 % der Studierenden haben angegeben, dass sich das Interesse an den deutschsprachigen Ländern durch das Studium verstärkt hat. 31,3 % der Befragten sind der Meinung, dass sich das Interesse durch das persönliche Engagement verstärkt hat.

Tabelle 23: Interessensverstärkung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig durch das Studium	57	68,7	68,7	68,7
durch das persönliche Interesse und Engagement	26	31,3	31,3	100,0
<i>Gesamt</i>	83	100,0	100,0	

Mit der nächsten Frage wollte ich herausfinden, ob die Studierenden glauben, dass Landeskunde im Studium vorhanden ist oder nicht. Um dies zu erfragen, wurde eine Skala von 1 (sehr viel) bis 5 (wenig) erstellt. Nur 3 von den insgesamt 83 Befragten denken, dass Landeskunde ihrer Meinung nach in ganzer Fülle, also sehr viel, im Studium behandelt wird (siehe Tabelle 24). 10 der Studierenden sind der Meinung, dass Landeskunde viel im Studium vertreten ist. 26 Studierende sagen, dass Landeskunde nur mittelmäßig behandelt wird und 24 sagen, dass sie genügend berücksichtigt wird. 19 der ProbandInnen sagen, dass Landeskunde im Studium wenig behandelt wird. Diese Frage ist sehr wichtig für die gestellten Hypothesen und kann als Indikator für den Stellenwert der Landeskunde im Studium verwendet werden.

Tabelle 24: Stellenwert der Landeskunde im Studium

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr viel	3	3,6	3,7	3,7
	viel	10	12,0	12,2	15,9
	mittel	26	31,3	31,7	47,6
	wenig	24	28,9	29,3	76,8
	sehr wenig	19	22,9	23,2	100,0
	<i>Gesamt</i>		82	98,8	100,0
Fehlend	System	1	1,2		
<i>Gesamt</i>		83	100,0		

Durch die Frage 17 war es meine Absicht festzustellen, ob es der Wunsch der Studierenden ist, dass Landeskunde stärker in den Unterricht einbezogen wird. 79,5 % der Studierenden wollen, dass die Landeskunde verstärkt in das Studium einbezogen wird. 18,7 % sind der Meinung, dass Landeskunde im Studium bereits behandelt wird und deswegen nicht verstärkt im Studium behandelt werden muss (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25: Einbeziehung der Landeskunde in den Unterricht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	13	15,7	16,5	16,5
	Ja	66	79,5	83,5	100,0
	<i>Gesamt</i>	79	95,2	100,0	
Fehlend	System	4	4,8		
<i>Gesamt</i>		83	100,0		

Durch die Frage 14 möchte ich herausfinden, wie die Studierenden neue Informationen über die deutschsprachigen Länder erwerben wollen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden zu verschiedenen Themen in Bezug auf die deutschsprachigen Länder gerne mehr erfahren möchten.

21,1 % der Studierenden würden gerne ein spezielles Seminar zur Landeskunde besuchen. Andere würden gerne ein Buch darüber lesen, und so ihr Wissen über die deutschsprachigen Länder vertiefen. Weitere Auswertungsergebnisse zu dieser Befragung sind der Tabelle 26 zu entnehmen. Wichtig ist zu wissen, dass die Befragten hier maximal drei Antwortmöglichkeiten ankreuzen konnten (siehe Anhang, Fragebogen).

Tabelle 26: Wissenserwerb

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ein spezielles Seminar darüber belegen.	42	21,1	21,1	21,1
	Ein Vortrag/ eine Konferenz von einer/m SpezialistIn darüber hören.	41	20,6	20,6	41,7
	Eine allgemeine Einführung in einem Überblickseminar erhalten (neben anderen Themen).	18	9,0	9,0	50,8
	In einer Arbeitsgruppe Informationen über das Thema sammeln und sich dann über das erhaltene Wissen austauschen.	23	11,6	11,6	62,3
	Selbstständig das Thema erforschen und eine schriftliche Hausarbeit darüber schreiben.	15	7,5	7,5	69,8
	Ein Buch darüber lesen.	35	17,6	17,6	87,4
	Ein Seminar frei nehmen und mehrere Bücher darüber lesen.	10	5,0	5,0	92,5
	Über das Internet einen deutschsprachigen GesprächspartnerIn suchen, um mit ihm/ihr über das Thema zu sprechen.	15	7,5	7,5	100,0

Landeskunde sollte ein wichtiges Thema im Fremdsprachenerwerb sein. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde die Entwicklung von Landeskunde dargestellt. Landeskunde kann ein mächtiges Werkzeug im Unterricht für den Spracherwerb sein, denn durch diese kann man die Studierenden für das Andere, das Neue sensibilisieren und dadurch die Sprache, wie auch die Kultur des jeweiligen Zielsprachenlandes näher an die Lernenden heranbringen. Wie wichtig Landeskunde im Unterricht und für die Studierenden ist, wurde anhand der Frage 18 im Fragebogen (siehe Anhang) erfragt.

90,4 % sind der Meinung, dass Landeskunde ein sehr wichtiges Thema ist. 8,4 % der Befragten sind der Ansicht, dass das Thema irrelevant ist (siehe Tabelle 27).

Tabelle 27: Wichtigkeit der Landeskunde für die Studierenden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unwichtig	7	8,4	8,5	8,5
	wichtig	75	90,4	91,5	100,0
	<i>Gesamt</i>	82	98,8	100,0	
Fehlend	System	1	1,2		
<i>Gesamt</i>		83	100,0		

Die letzten drei Fragen im Fragebogen (siehe Anhang) beschäftigen sich mit dem asymmetrischen Verhältnis zwischen den drei deutschsprachigen Ländern, was vor allem relevant für die Hypothese 4 (siehe Kap. 5.1) ist. Diese Hypothese lautet: „Im Unterricht herrscht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den deutschsprachigen Ländern, wo Deutschland vorwiegend im Zentrum steht und die anderen deutschsprachigen Länder Österreich, Schweiz und Liechtenstein dadurch vernachlässigt werden.“ 96,4 % der Befragten sind der Meinung, dass Landeskunde nicht gleichermaßen im Studium vertreten ist. 3,6 % sind anderer Meinung und sagen, dass die Landeskunde der deutschsprachigen Länder in gleicher Art und Weise vertreten ist (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28: Vertretung der deutschsprachigen Länder im Studium

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	80	96,4	96,4	96,4
	Ja	3	3,6	3,6	100,0
<i>Gesamt</i>		<i>83</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	

Mithilfe der nächsten Frage werden die Studierenden explizit nach den asymmetrischen Verhältnissen zwischen den deutschsprachigen Ländern gefragt. Anhand der beiden Fragen, die auf das Gleiche abzielen, soll das Asymmetrieverhältnis genau dargestellt werden:

Tabelle 29: Asymmetrie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	4	4,8	5,1	5,1
	Ja	75	90,4	94,9	100,0
	<i>Gesamt</i>	<i>79</i>	<i>95,2</i>	<i>100,0</i>	
Fehlend	System	4	4,8		
<i>Gesamt</i>		<i>83</i>	<i>100,0</i>		

Die Mehrheit der Befragten (insgesamt 90,4 %) sind der Ansicht, dass ein asymmetrischer Unterschied zwischen den deutschsprachigen Ländern sichtbar ist (siehe Tabelle 29). Es ist ein Unterschied zu der Auswertung in der Tabelle 28 merkbar, denn dort waren es noch 96,4 % der Befragten, die der Auffassung

waren, dass die Länder nicht gleichermaßen im Studium vertreten sind. Die Hypothese vier ist trotzdem bestätigt worden. Es herrscht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den deutschsprachigen Ländern im Studium. Um zu erfahren, welches Land am dominantesten repräsentiert ist, sollten die Befragten angeben, welches Land am häufigsten im Studium vertreten ist. Angesichts der Ergebnisse aus der Tabelle 30 kann man deutlich erkennen, dass Deutschland am dominantesten vertreten ist und zwar laut 83,1 % der Studierenden.

Tabelle 30: Statistik zur Asymmetrie

	Asymmetrie Deutschland	Asymmetrie Österreich	Asymmetrie Schweiz
Gültig	69	1	0
Fehlend	14	82	83
Mittelwert	1,00	1,00	

5.6. Auswertung der Datenerhebung der Lehrendenfragebögen

Die Fragebögen wurden von 3 ProfessorInnen, die verschiedene Lehrveranstaltungen am Institut leiten, ausgefüllt. Der Fragebogen wurde in zwei Frageblöcke eingeteilt. Die ersten fünf Fragen sind "Fragen zur Person" und sollen herausfinden, was die Lehrenden studiert haben, in welchen deutschsprachigen Ländern sie waren und ob sie dort gelebt haben, seit wann sie am Institut unterrichten und welche Lehrveranstaltungen sie halten (siehe Anhang; Lehrendenfragebogen). Die drei Befragten haben folgendes studiert: Germanistik und Anglistik; Germanistik und Romanistik; Kulturwissenschaft, Geschichte, Germanistik- Promotion in Soziologie. Alle Lehrende waren in Deutschland, zwei in Österreich und einer/eine in der Schweiz. Eine/-r der Befragten kommt aus Deutschland und hat weitgehend in Deutschland gelebt, der/die Zweite war ca. ein Jahr als Studierende/-r in Österreich und der/die Dritte war mehrmals als TouristIn oder SchülerIn/StudentIn in Österreich, entweder im Urlaub oder in einem Deutschkurs, wie auch später als BetreuerIn mehrerer Schulgruppen im internationalen Jugendaustausch. Die Lehrenden unterrichten seit 3 bis 15 Jahre am Institut.

Die fünfte Frage setzte sich mit den Unterrichtsfächern der Lehrenden auseinander. Diese leiten verschiedene Lehrveranstaltungen und zwar deutsch-

kroatische Sprachkontakte, Sprachkontaktforschung, Sprachbiographien, Plansprachen, eine Vorlesung zu EU-Institutionen, Deutsche Geschichte 1 und 2; Deutsche Erinnerungsorte, Deutsche Literaturgeschichte des 20. Jahrhunderts, Früher Fremdsprachenerwerb, Lehrerfertigkeiten, Arbeiten mit dem Lehrwerk, Autonomes Lernen, Lernsprachen- Fehleranalyse.

Mit den Frage 8 und 8.1 wollte ich herausfinden, ob in den Lehrveranstaltungen, die die Lehrenden leiten, landeskundliche Aspekte thematisiert werden. Alle drei Befragten haben angegeben, dass sie in ihre Lehrveranstaltungen immer landeskundliche Themen integrieren, jedoch haben sie keine Lehrveranstaltung gehalten, die explizit als Landeskundevorlesung- übung oder –seminar gelten bzw. unter diesem Titel ausgeschrieben waren. Zwei der Lehrenden hatten in den eigenen Studienzeiten keine Lehrveranstaltungen zur Landeskunde. Zumindest hatte ein/eine ProbandIn die Möglichkeit, im eigenen Studium Seminare zur Landeskunde zu besuchen, die von den damals am Institut anwesenden LektorInnen geleitet wurden.

Die Lehrenden sollten bei der Frage 6 ihre eigene Definition von Landeskunde geben. Folgende Definitionen sind dabei entstanden:

- „Landeskunde ist der komplexe, sich dynamisch verändernde Zusammenhang von Werten, Wissen, Gedächtnis, Normen und Verhaltensmodi, die gruppenspezifisch (dh. unterschiedlich je nach Milieu, Alter, Sozialschicht, Ausbildung,...) die Mitglieder und den Alltag einer Gesellschaft kennzeichnen.“
- „, Der Bereich „Landeskunde“ sollte nicht nur geographische, ökonomische und politische Aspekte der deutschsprachigen Länder abdecken, sondern sich auch mit sozio-gesellschaftlichen Facetten der Staaten beschäftigen. Es fällt mir jedoch schwer eine brauchbare Definition für den Begriff „Landeskunde“ anzubieten. Meiner Ansicht nach umfasst „Landeskunde“ alles, was eine Nation ausmacht, in all seinen Aspekten. Zu vernachlässigen wären meiner Meinung nach jedoch zunehmend rein statistische Informationen (Bsp.: Flüsse, Seen...), die keinerlei „Mehrwert“ für die zukünftigen Berufsperspektiven entwickeln können.“
- „, Für mich ist Landeskunde eine Menge von Informationen über Sitten, Sprach- und Essgewohnheiten, Lebensformen, Kommunikationsparadigmen, Kultur- und Verhaltensmuster der Bevölkerung eines bestimmten Landes.“

Mithilfe der 7. Frage sollte ermittelt werden, wie wichtig Landeskunde für die Lehrenden persönlich ist. Die Landeskunde ist für alle drei Lehrenden sehr wichtig, „egal ob im Kontext vom Fremdsprachenunterricht als auch im Kontext von alltäglichen Kontakten in unserer heutigen multikulturellen Gesellschaft“, so steht es in einem der drei Fragebögen. Laut einem/einer Befragten wäre „ein Germanistikstudium ohne die Vermittlung von Wissen zu den gesellschaftlichen Hintergründen des Ziellandes [...] komplett sinnlos und wäre dementsprechend „sinnentleert“. Germanistik ist mehr als Phonetik und Grammatik - in diesem Sinne ist „Landeskunde“ meiner Ansicht nach von zentraler Bedeutung.“

Die Fragen 10-15 befragten die Lehrenden bezüglich der Landeskunde am Institut. Auf die Frage hin, ob sie in den letzten Jahren Veränderungen bezüglich der Landeskunde am Institut beobachtet haben, wurden folgende Stellungnahmen abgegeben:

- „Es wurde eine Lehrveranstaltung unter dem Titel Landeskunde eingeführt, die von ausländischen Gastlektoren (Muttersprachlern) betreut wird.“
- „Sicherlich hat sich einiges verändert. Nicht nur die Tatsache, dass heutige Lektoren und Lehrkräfte nicht mehr die einzigen oder die wichtigsten Quellen/Vermittler landeskundlicher Inhalte sind. Die technischen Möglichkeiten und die Präsenz ausländischer Studierenden sowie die Auslandserfahrung unserer Studentinnen sind heute ganz anders als vor 10, 15 oder 20 Jahren.“
- „Durch die Tatsache, dass der DAAD-Lektor einen kulturwissenschaftlichen Hintergrund hatte und daher einen besonderen Faible für gesellschaftswissenschaftliche Thematiken besaß, wurde der Stellenwert der Landeskunde (immer verstanden im weiten Sinne) meiner Ansicht nach seit 2008 kontinuierlich aufgewertet. Diese Entwicklung hatte jedoch mit den persönlichen Präferenzen des Seminarleiters zu tun, es ist nicht gesagt, dass diese Tendenz anhält. An der Abteilung verfügt die Landeskunde meiner Meinung nach über keinen großen „Rückhalt“, die Bedeutung dieses thematischen Bereiches wird weitgehend unterschätzt.“

Mittels der 11. Frage sollte herausgefunden werden, ob ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den deutschsprachigen Ländern vorhanden ist. Zwei der Befragten sagten aus, dass sich an erster Stelle Deutschland, gefolgt von Österreich befindet. Die Schweiz ist laut allen Befragten unterrepräsentiert.

Eine/-r der Befragten ist der Meinung, dass Österreich, wegen der geografischen Nähe, präsenter ist, wie auch die Möglichkeit der Begegnung mit diesem Land.

Die Frage 12 versucht zu erforschen, ob die Lehrenden, die Studierenden auf die Verschiedenheiten der deutschsprachigen Länder sensibilisieren. Bei einem/einer der Befragten spielt dieser Aspekt eine untergeordnete Rolle. Die anderen zwei Befragten versuchen die Studierenden für die Verschiedenheiten zu sensibilisieren. Er/Sie möchte das vor allem im Hinblick auf die sprachlichen und kommunikativen Unterschieden tun, der/die Andere versucht auf die sprachlichen und kommunikativen Unterschiede und die/ der Andere versucht anhand der vorhandenen Unterschiede zwischen den Studierenden auf die Verschiedenheit im deutschsprachigen Raum aufmerksam zu machen.

Ob landeskundliche Themen auf das Interesse der Studierenden stoßen, wurde bei der Frage 13 und 13.1 erfragt. Alle drei Lehrenden sind der Meinung, dass diese Themen auf das Interesse der Lernenden stoßen, jedoch ist dies sehr vom Thema und von der Präsentation abhängig. Diese Feststellung haben die Befragten anhand von aktiver Mitarbeit in Seminaren, Diskussionen etc. bemerkt.

In den letzten zwei Fragen, die von großer Bedeutung für die Forschungsfrage sind wird der Stellenwert der Landeskunde am Institut erfragt.

Auf die Frage 14: „Glauben Sie, es herrscht Bedarf an Landeskunde am Institut? Würden Sie etwas verändern?“ haben die Befragten wie folgt geantwortet:

- „Ja. es herrscht Bedarf an Landeskunde am Institut, wenngleich dieser Bedarf nicht wirklich wahrgenommen wird, da man sich hier im Dualismus Linguistik vs. Literaturwissenschaft befindet. Ich würde den Landeskunde-Unterricht zunehmend am thematisch umfassenderen Inspirationsfeld der anglo-amerikanischen „German Studies“ orientieren. Insbesondere angehende Deutschlehrer sollten sehr viel mehr landeskundliche Themen bearbeiten.“

- „Leider kann ich nicht gut einschätzen, in welchem Ausmaß heutzutage einzelne Kollegen das Thema Landeskunde in ihre Seminare einbauen – aber erfahrungsgemäß würde ich sagen, dass Landeskunde in ihren beiden Erscheinungsformen an unserem Institut ziemlich gut vertreten sind (= sowohl in Form von Beschäftigung/Kontakten mit den deutschsprachigen Ländern, ihren Leuten und Themen, als auch in Form vom Eindruck über Werte, Verhaltensnormen und gesellschaftliche Normen und Themen, den die

Studierenden implizit durch die Literatur erlangen.) Was ich gerne einführen würde, sind besonders für angehende Dolmetscher/Übersetzer und DaF-Lehrer wichtige interpersönliche Fertigkeiten sowie mehr D-A-CH Erfahrungen durch Studentenaustausch oder gemeinsame Projekte hiesiger und auswärtigen DaF/DaZ-Instituten.“

- „Landeskundliche Themen sind in allen unseren Lehrveranstaltungen auf diese oder jene Weise vertreten. Außerdem gibt es ab und zu Seminare zu landeskundlichen Themen im engeren Sinne. Die wichtigste Frage, die bei landeskundlichen Seminaren zu klären wäre, ist, welche Themen und in welchem Umfang in diesen Lehrveranstaltungen zu behandeln sind.“

Die letzte Frage befragte die Lehrenden direkt nach dem Stellenwert der Landeskunde und welchen sie ihrer Meinung nach im Fremdsprachenunterricht haben sollte. Alle drei Befragten sind der Ansicht, dass Landeskunde einen hohen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht haben sollte und zwar heißt es in einem Fragebogen: „den gleichen Stellenwert wie die Sprache und die Literatur. (auch wenn die Literatur sowieso eine riesige Quelle landeskundlicher Inhalte ist).“

5.7. Resümee

In dieser Arbeit wurde versucht, anhand der durchgeführten Befragung mittels Fragebögen kann auch die am Anfang vorgestellte Forschungsfrage „Welchen Stellenwert hat die Landeskunde im Germanistikstudium, sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden an der Germanistikabteilung in Zagreb?“ zu beantworten.

Landeskunde ist für die Mehrheit der Studierenden ein wichtiger Bestandteil ihres Studiums. Sie spielt eine große Rolle sowohl für sie, als auch für die Lehrenden, die sich bemühen, landeskundliche Aspekte in ihre Lehrveranstaltungen, auch wenn dies keine expliziten Landeskundelehrveranstaltungen sind, zu integrieren. Es muss jedoch betont werden, dass nicht allen deutschsprachigen Ländern der gleiche Stellenwert zukommt. Die Bedeutung ergibt sich aus verschiedenen Gegebenheiten, die in der Auswertung näher dargestellt sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die erste Hypothese „Landeskunde spielt nur eine sekundäre Rolle im Fremdsprachenunterricht und wird dem

Sprachenlernen untergeordnet.“ (siehe Kap. 5.1) durch die Auswertung der Studierenden- und Lehrendefragebögen bestätigt wird. Landeskunde wird nach 22,9 % der Studierenden sehr wenig und nach 28,9 % wenig im Studium behandelt (siehe Tabelle 24). 79,5 % der Studierenden wollen, dass Landeskunde verstärkt in das Studium einbezogen wird. 18,7 % sind der Meinung, dass Landeskunde im Studium behandelt wird und deswegen nicht noch stärker im Studium behandelt werden muss (siehe Tabelle 25). Durch die Auswertung der Lehrendenfragebögen wurde bestätigt, dass sich das Institut noch immer im Dualismus Linguistik vs. Literaturwissenschaft befindet. Es gibt selten Landeskundeseminare im Angebot und der Landeskundenunterricht hängt von den Vorstellungen der Lehrenden ab, was die Hypothese drei (siehe Kap. 5.1) bestätigt. Diese besagt, dass der Landeskundenunterricht von den Vorstellungen der Lehrenden abhängt, was aus der Beantwortung der Lehrendenfragebögen sichtbar herauszulesen ist. Hier muss man positiv anmerken, dass zumindest diese drei befragten Lehrende versuchen, in ihren Lehrveranstaltungen landeskundliche Aspekte zu integrieren. Bei der zweiten Hypothese bin ich von der Annahme ausgegangen, dass durch die untergeordnete Rolle der Landeskunde im Studium diese keinen großen Stellenwert für die Studierenden hat. Diese Hypothese wurde widerlegt. Landeskunde ist wichtig für die Studierenden. 90,4 % sind der Meinung, dass Landeskunde ein sehr wichtiges Thema ist. 8,4 % der Befragten sind der Ansicht, dass das Thema irrelevant ist (siehe Tabelle 27).

Die Studierenden haben sowohl durch das eigene Engagement, als auch durch das Studium ihr Landeskundeninteresse verstärkt. 68,7 % der Studierenden haben angegeben, dass sich das Interesse an den deutschsprachigen Ländern durch das Studium verstärkt hat. 31,3 % der Befragten sind der Meinung, dass sich das Interesse durch das persönliche Engagement verstärkt hat. Die Befragten, insgesamt 42 von 83, wünschen sich spezielle Seminare zu diesem Thema. Außerdem zeigen sie Interesse an Vorträgen oder Konferenzen zu diesem Thema (siehe Tabelle 26). Bezüglich der letzten Hypothese lässt sich anhand der Auswertungen feststellen, dass ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den deutschsprachigen Ländern besteht womit die Hypothese bestätigt wurde, denn die Mehrheit der Befragten insgesamt (90,4%) sind der Ansicht, dass ein asymmetrischer Unterschied zwischen den deutschsprachigen Ländern sichtbar ist (siehe Tabelle 29). Laut 83,1 % der Studierenden ist Deutschland am meisten im

Studium vertreten, gefolgt von Österreich. Die Schweiz wird kaum behandelt (siehe Tabelle 30).

Trotz solcher Ergebnisse kann man anhand der gesamten Auswertung der Fragebögen feststellen, dass zumindest einige Lehrende versuchen, etwas in dieser Hinsicht zu verändern, jedoch benötigt das Thema *Landeskunde* mehr Aufmerksamkeit am ganzen Institut und dieser Bedarf sollte wahrgenommen werden. Wichtig ist, dass die Befragung gezeigt hat, dass die Studierenden die Wichtigkeit von Landeskunde für den Fremdsprachenunterricht wahrnehmen und dass die befragten Lehrenden ebenfalls davon überzeugt sind.

Da für diese Untersuchung nur 83 Studierende und 3 Lehrende befragt worden sind, muss man behutsam bei der Generalisierungen der Ergebnisse sein, jedoch kann diese Untersuchung als Ausgangspunkt für weitere empirische Forschungen in diesem Bereich, sowie am Germanistikinstitut Zagreb dienen. Trotz der kleinen Stichprobe ist es erfreulich festzustellen, dass zumindest einige der Befragten versuchen, den Stellenwert der Landeskunde am Institut zu verbessern.

6. Literaturverzeichnis

- ABCD- Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht . In: ÖDaF-Mitteilungen 2. Wien: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache 1990, S. 26-29.
- Althaus, Hans-Joachim: Landeskunde, Anmerkung zum Stand der Dinge. In: Barowski, Hans / Wolff, Armin (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 52 (1999), S. 393-406.
- Arndt, Artur: Methodische Überlegungen zur Arbeit mit dem Lehrprogramm Landeskunde DDR. In: Herder-Institut (Hg.). Deutsch als Fremdsprache 22/3. Berlin: Langenscheidt 1985, S. 144-149.
- Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke 2010.
- Basteck, Elisabeth Franziska: Civilizacion: Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten. Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg 2004.
- Badstübner-Kizik, Camilla/ Radziszewska, Krystina : Österreichische, deutsche und polnische Identität. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen. In: Fremdsprache Deutsch 18 (1998), S. 13-17.
- Bettermann, Rainer: Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz/ Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: Walter de Gruyter 2010, S. 1454-1465.
- Bettermann, Rainer: Sprachbezogene Landeskunde. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz/ Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: Walter de Gruyter 2001, S. 1215-1229.
- Bettermann, Rainer: Neue Entwicklungen in der Landeskunde DDR. In: Bettermann, Rainer (Hg.): Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Jena: Friedrich- Schiller- Universität 1989, S. 228-245.
- Biechele, Markus / Padros, Alicia: Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin: Langenscheidt 2003.

- Briesmeister, Dietrich: Landeskunde-Kulturkunde-Auslandskunde. Historischer Rückblick und terminologischer Überblick. In: Weber, Horts (Hg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept. München: Kösel 1976, S.158-182.
- Buttjes, Dieter: Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke 1989, S. 112- 119.
- Büter, Markus: Quantitative und qualitative Forschung nach Uwe Flick mit Bezug auf Kurt Kohl. München: Grin 2006.
- Clalüna, Monika/ Fischer, Roland/ Hirschfeld, Ursula: Alles unter einem D-A-CH-L? In: Fremdsprache Deutsch 37 (2007), S. 38-46.
- Dierick, Sabine & Dochy, Filip: New lines in edometrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. Studies in Educational Evaluation 27 (2001), S. 307-329.
- Duesberg, Peter: Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder. In: Info DaF 33/5 (2006), S. 411-437.
- Ehnert, Rolf/ Wazel, Gerhard: Landeskunde. In: Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (Hg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider 1996, S. 73-281.
- Erdmenger, Manfred/ Istel, Hans- Wolf: Didaktik der Landeskunde. München: Max Hueber 1973.
- Eynar, Leopold: Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard/ Christa, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke 2003.
- Feigs, Wolfgang: Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde. In: Herder-Institut (Hg.), Deutsch als Fremdsprache 2. Berlin: Langenscheidt 1993, S. 78-79.
- Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft (4.Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 1999, S. 63-66.
- Fischer, Roland: Einmal DACH und zurück. Was aus den Anfängen wurde- oder vielleicht doch noch werden kann. In: ÖDaF-Mitteilungen 2. Wien:

Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache
2007, S. 7-19.

Gehrmann, Siegfried / Petrović, Ana: Deutsch in Kroatien. In: Helbig, Gerhard /
Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als
Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: Walter
de Gruyter 2010, S. 1717-1721.

Gehrmann, Siegfried/ Petrović, Ana: Reformvoraussetzungen und –Perspektiven
der Deutschlehrerbildung in Kroatien. Ein Beispiel für Mittelost- und
Südosteuropa? In: Zagreber Germanistische Beiträge 14 (2005), S. 191-
213.

Gigerl, Michaela: Landeskunde- Von Anfang an! In: ÖDaF-Mittlungen 2. Wien:
Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache
2011, S. 79-83.

Hackl, Wolfgang: Informationsorientierte Landeskunde. In: Helbig, Gerhard /
Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als
Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: Walter
de Gruyter 2010, S.1465-1471.

Hackl, Wolfgang: Informationsorientierte Landeskunde. In: Helbig, Gerhard /
Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als
Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: Walter
de Gruyter 2001, S.1204-1215.

Hackl, Wolfgang: Die Rolle der Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung.
Grundlagen und Beispiele einer differenzierten Landeskunde der
deutschsprachigen Länder. In: Barowski, Hans / Wolff, Armin (Hg.):
Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Fachverband Deutsch
als Fremdsprache 46 (1997), S. 233-243.

Hackl, Wolfgang; Langer, Michael; Pelanda, Hans-Simon: Integrierende
Landeskunde- ein (gar nicht so) neuer Begriff. In: Theorie und Praxis.
Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1 (1997), S. 18-19.

Häusler, Maja: Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In:
Zagreber Germanistische Beiträge 10 (2001), S. 93-111.

Hereida, Dani: Landeskunde und Interkulturelle Kommunikation im DaF-
Unterricht. Untersucht am Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache der
Universität Tirana. Diplomarbeit. Univ. Wien 2005.

- Kiffe, Marion: Landeskunde und interkulturelles im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe 1. Aachen: Shaker 1999.
- Kim, Mi-Seoung: Landeskunde im Deutschunterricht in Südkorea. Zur Reichweite der kommunikativen und interkulturellen Konzepte. Frankfurt a.M.; Berlin u.a.: Peter Lang 2003.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul: Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr 2010, S. 1441-1454.
- Kramsch, Claire J.: Context and Culture in Language Teaching. Oxford: OUP. 1993.
- Kramsch, Claire J.: Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17 (1991a), S.104-120.
- Kramsch, Claire J.: Culture in language learning: A view from the United States. In: Kees de Bot/ Gingsberg, Ralph B./ Kramsch, Claire (Hg.): Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins 1991b, S. 217-240.
- Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung (9. Aufl.). Opladen: Leske+ Budrich 2000.
- Kruhan, Mira: DaF- und Fremdsprachenunterricht in Kroatien. In: Zagreber Germanistische Beiträge 4 (1995), S. 135-145.
- Krumm, Hans-Jürgen: Landeskunde Deutschland, DACH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Info Daf (1998), S. 523-545.
- Krumm, Hans-Jürgen: Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: Fremdsprache Deutsch 6 (1992), S. 16-19.
- Liedke, Martin: Interkulturelles Lernen in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Barowski, Hans / Wolff, Armin (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 52 (1999), S. 552-577.

- Luchtenberg, Sigrid: Interkulturelle Kommunikative Kompetenz.: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen u.a.: Westdeutscher Verlag 1999.
- Maijala, Minna: Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht. Annales Universitatis Turkuensis B 328. Turku: Painosalama 2010.
- Mog, Paul/ Althaus, Hans-Joachim (Hg.): Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin, München u.a.: Langenscheidt 1992.
- Müller- Jacquier, Bernd- Dietrich: Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen. In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. 1994, S. 155-164.
- Neuner, Gerhard: Fremde Welt und eigene Erfahrung. Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard/ Asche, Monika (Hg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht. Eine Tagungsdokumentation. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel 1994, S. 14-39.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin, München u.a.: Langenscheidt 1993.
- Pauldrach, Andreas: Eine unendliche Geschichte. Anmerkung zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch 6 (1992), S. 4-15.
- Pelanda, Simon: Landeskundlicher Ansatz. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: Walter de Gruyter 2001, S. 41-55.
- Picht, Robert: Kultur- und Landeswissenschaft. In: Bausch, Karl- Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (3. Aufl.) Tübingen; Basel: Francke 1995, S. 66-73.

- Reinbothe, Roswitha: Interkulturelle Vermittlungsprobleme im Landeskundeunterricht. In: Barowski, Hans / Wolff, Armin (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 52 (1999), S. 344-359.
- Risager, Karin: Landeskunde in der Germanistik im nichtdeutschsprachigen Europa. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: Walter de Gruyter 2010, S. 1511-1520.
- Risager, Karin: Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm. Clevedon: Multilingual Matters 2007.
- Rösch, Heidi : Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag 2011.
- Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar: Metzler 1994.
- Schmidt, Siegfried J.: Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? Ein Diskussionsvorschlag. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 3 (1977), S. 25-32.
- Sercu, Lies: Opinions Regarding Different Facets of Intercultural Competence Teaching. In: Sercu, Lies et al. (Hg.): Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd., 2005, S. 120-129.
- Shepard, Lorrie A.: The role of classroom assessment in teaching and learning. In: Richardson, Virginia (Hg.): Handbook of research on teaching (4. Aufl.). Washington D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 1066-1101.
- Thimme, Christian: Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. In: Deutsch als Fremdsprache 32/ 3 (1995), S. 131-137.
- Veeck, Reiner/ Linsmayer, Ludwig: Geschichte und Konzept der Landeskunde. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: Walter de Gruyter 2001, S.1160-1168.
- Weimann, Gunter/ Hosch, Wolfram: Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: Info DaF 20/ 5 (1993), S. 514-523.

- Yuan, Li: Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung. München: iudicium 2007.
- Zeuner, Ulrich: Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr 2010, S. 1472-1478.
- Zeuner, Ulrich: Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. Vorlesungsreader 1999.
- Žepić, Stanko: Deutschunterricht und Germanistikstudium in Kroatien. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: Walter de Gruyter 2001, S. 1677-1682.
- Žmegač, Viktor: Zur Geschichte der Germanistik in Kroatien. In: König, Christoph (Hg.): Germanistik in Mittel-und Osteuropa 1945-1992. Berlin/New York: W. De Gruyter 1995, S. 111-120.

6.1. Internetquellen

Beschreibung des Kollegiums:

http://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=903&Itemid=1 (11.06.2013)

Boeckmann, Klaus-Börge: Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts:

<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Boeckmann1.htm> (01.12.2012)

Curriculum des Studiums der Germanistik:

http://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/media/DOC/2009/Plan_program_2009.pdf (17.03.2013)

Steinmann, Cornelia: DaF- Blog:

<http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2009/06/06/abcd-thesen-zur-landeskunde-und-das-dachl-konzept> (04.02.2013)

Das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten:

<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/schreiben/schreiben-8.html> (02.06.2013)

Germanistikabteilung der Universität Zagreb:

http://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/index.php?option=com_frontpage&Itemid=63&lang=hrvatski (17.03.2013)

Steinmann, Cornelia: Sprachlich. ABCD-Thesen und DACH(L)-Konzept:

<http://cornelia.siteware.ch/cms/didaktik/landeskundedidaktik/abcd-thesen-und-dachl-konzept> (04.02.2013)

Universität Innsbruck:

http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitativdatenerhebungsmethoden.pdf (31.05.2013)

Zeuner, Ulrich (1997): Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsrichtungen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Technischen Universität Dresden. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online), 2 (1), 16pp.:

http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/zeuner.htm (20.04.2013)

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Landeskundliche Ansätze nach Weimann/ Hosch.

Tabelle 2: Altersangabe Statistik

Tabelle 3: Altersangabe der Studierenden

Tabelle 4: Hauptfach Statistik

Tabelle 5: Hauptfach

Tabelle 6: Zweitstudium

Tabelle 7: Semester Statistik

Tabelle 8: BA- Semester

Tabelle 9: MA- Semester

Tabelle 10: Lerndauer des Deutschen als Fremdsprache

Tabelle 11: Spracherwerb

Tabelle 12: Aufenthalt

Tabelle 13: Deutschlandaufenthalt

Tabelle 14: Österreichaufenthalt

Tabelle 15: Schweizaufenthalt

Tabelle 16: Kontakt zu Deutschland

Tabelle 17: Kontakt zu Österreich

Tabelle 18: Kontakt zur Schweiz

Tabelle 19: Österreichwissen

Tabelle 20: Deutschlandwissen

Tabelle 21: Wissen über die Schweiz

Tabelle 22: Wissensstatistik

Tabelle 23: Interessensverstärkung

Tabelle 24: Stellenwert der Landeskunde im Studium

Tabelle 25: Einbeziehung der Landeskunde in den Unterricht

Tabelle 26: Wissenserwerb

Tabelle 27: Wichtigkeit der Landeskunde für die Studierenden

Tabelle 28: Vertretung der deutschsprachigen Länder im Studium

Tabelle 29: Asymmetrie

Tabelle 30: Statistik zur Asymmetrie

8. Anhang

Studierendenfragebogen

Liebe Studenten und Studentinnen,
 ich möchte mich im Voraus dafür bedanken, dass Sie sich Zeit nehmen, diesen Fragebogen auszufüllen. Mit diesem Fragebogen soll versucht werden, das Interesse an landeskundlichen Inhalten zu evaluieren. Bitte antworten Sie ehrlich und entsprechend Ihrem Interessen und Ihren Erfahrungen bezüglich Landeskunde, die Sie alleine oder durch das Studium erworben und vertieft haben. Die persönlichen Angaben werden vertraulich behandelt und nur zum Zweck dieser Forschungsarbeit verwendet. Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass einige Fragen für diesen Fragebogen aus der Dissertation von *Elisabeth Franziska Basteck*²⁰⁸ entnommen sind. Diese Fragen wurden durch ein Sternchen (*) im Fragebogen markiert. Danke!

Erläuterung zum Ausfüllen des Fragebogens

1. Bei einigen Fragen haben Sie die Möglichkeit, eine Antwort in eigenen Worten zu formulieren. Bitte schreiben Sie auf die vorgesehenen Linien und nach Möglichkeit in Blockschrift.

2. Bei manchen Fragen müssen Sie sich nur zwischen zwei Antwortvorgaben entscheiden und das zutreffende Kästchen ankreuzen.

Ja Nein

*Wenn Sie bei einer Frage mehr als ein Kästchen ankreuzen können, werden Sie darauf hingewiesen.

3. Andere Fragen arbeiten mit Skalen, zum Beispiel:

gering

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 groß

* Sollten Sie sich beim Ankreuzen vertan haben, dann übermalen Sie bitte das falsch gesetzte Kreuz und kreuzen erneut an.

²⁰⁸ Basteck, Elisabeth Franziska (2004): *Civilizacion: Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg

1. Wie alt sind Sie? (bitte in Jahren) _____
2. Was studieren Sie (im Hauptfach)?
BA Deutsche Philologie
MA Kulturwissenschaftliche Germanistik
MA Deutsche Philologie-Lehramt
MA Dolmetschen und Übersetzen
3. Besuchen Sie neben diesem Studium noch weitere Studien?
Ja Nein
Wenn ja, welche? _____
4. In welchem Semester sind Sie? _____
5. Seit wann lernen Sie Deutsch? (bitte in Jahren) _____
6. Waren Sie bis jetzt in einem deutschsprachigen Land?
Ja Nein
Wenn ja, in welchem? _____
7. Haben Sie in einem deutschsprachigen Land gelebt?
Ja Nein
Wenn ja, in welchem? _____

Wie lange haben Sie in diesem Land gelebt? _____
8. *Hatten oder haben Sie persönlichen oder familiären Kontakt zu/mit Deutschland?

Ja, Teile meiner Familie leben in Deutschland.

Ja, ich habe Freunde in Deutschland, die ich regelmäßig sehe.

Ja, ich war einige Male in Deutschland, aber jetzt habe ich keinen Kontakt mehr.

Ich habe noch Kontakt zu den Leuten, die ich kannte.

Ich hatte früher eine/n Brieffreund/in aus Deutschland.

Nein, ich war noch nie in Deutschland und kenne auch keine Deutschen persönlich.

9. *Hatten oder haben Sie persönlichen oder familiären Kontakt zu/mit Österreich?

Ja, Teile meiner Familie leben in Österreich.

Ja, ich habe Freunde in Österreich, die ich regelmäßig sehe.

Ja, ich war einige Male in Österreich, aber jetzt habe ich keinen Kontakt mehr.

Ich habe noch Kontakt zu den Leuten, die ich kannte.

Ich hatte früher eine/n Brieffreund/in aus Österreich.

Nein, ich war noch nie in Österreich und kenne auch keine Österreicher persönlich.

10. *Hatten oder haben Sie persönlichen oder familiären Kontakt zur/mit der Schweiz?

Ja, Teile meiner Familie leben in der Schweiz.

Ja, ich habe Freunde in der Schweiz, die ich regelmäßig sehe.

Ja, ich war einige Male in der Schweiz, aber jetzt habe ich keinen Kontakt mehr.

Ich habe noch Kontakt zu den Leuten, die ich kannte.

Ich hatte früher eine/n Brieffreund/in aus der Schweiz.

Nein, ich war noch nie in der Schweiz und kenne auch keine Schweizer persönlich.

11. Wie schätzen Sie Ihr Wissen über die österreichische Landeskunde ein?

gering

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 groß

12. Wie schätzen Sie Ihr Wissen über die deutsche Landeskunde ein?

gering

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 groß

13. Wie schätzen Sie Ihr Wissen über die schweizer Landeskunde ein?

gering

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 groß

14. *Wenn Sie sich ein Thema über die deutschsprachigen Länder aussuchen könnten, **wie** würden Sie am liebsten etwas darüber erfahren?
(Bitte nicht mehr als 3 Antworten ankreuzen!)

- Ein spezielles Seminar darüber belegen.
- Einen Vortrag/ eine Konferenz von einem Spezialisten/ einer Spezialistin darüber hören.
- Eine allgemeine Einführung in einem Überblickseminar erhalten (neben anderen Themen).
- In einer Arbeitsgruppe Informationen über das Thema sammeln und sich dann über das erhaltene Wissen austauschen.
- Selbstständig das Thema erforschen und eine schriftliche Hausarbeit darüber schreiben.
- Ein Buch darüber lesen.
- Ein Semester frei nehmen und mehrere Bücher darüber lesen.
- Über das Internet einen deutschsprachigen Gesprächspartner/ eine Gesprächspartnerin suchen, um mit ihm/ ihr über das Thema zu sprechen.
- _____

15. *Haben Sie den Eindruck, dass sich Ihr Interesse in Bezug auf die deutschsprachigen Länder in den letzten Jahren verändert hat?

Ja Nein

15.1. Hat sich das Interesse durch das Studium und die dort behandelten Themen verstärkt oder durch Ihr persönliches Interesse und Engagement?

- durch das Studium
- durch das persönliche Interesse und Engagement

16. Wird das Thema *Landeskunde* Ihrer Meinung nach ausreichend im Studium behandelt?

Ja

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Nein

17. Würden Sie wollen, dass dieses Thema *Landeskunde* stärker in den Unterricht einbezogen wird?

Ja Nein

Warum? _____

18. Ist dieses Thema Ihrer Meinung nach wichtig oder nicht?

Ja Nein

Warum? _____

19. Ist Ihrer Meinung nach die Landeskunde Deutschlands, Österreichs und der Schweiz gleichermaßen vertreten?

Ja Nein

19.1. Gibt es asymmetrische Unterschiede (wird ein Land mehr behandelt als die anderen)?

Ja Nein

Wenn ja, dann welches? _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Lehrendenfragebögen

Fragen zur Person

1. Was haben Sie studiert?

2. In welchen deutschsprachigen Ländern waren Sie?

3. Haben Sie in einem deutschsprachigen Land gelebt? Wenn ja, dann wo und wie lange?

4. Seit wann unterrichten Sie am Institut?

5. Welche Vorlesungen/ Seminare leiten Sie?

Fragen zur Landeskunde

6. Was ist für Sie Landeskunde? Können Sie eine Definition geben?

7. Wie wichtig ist Landeskunde für Sie?

8. Haben Sie schon ein Landeskunde Seminar gehalten?

8.1 Versuchen Sie landeskundliche Themen in Ihre Seminare zu integrieren?

9. Hatten Sie Landeskunde Seminare während Ihres Studiums?

10. Haben Sie in den letzten Jahren irgendeine Veränderung bezüglich der Landeskunde am Institut gemerkt? Hat sich irgendetwas verändert?

11. Herrscht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den deutschsprachigen Ländern was Landeskunde angeht? Wird ein Land mehr als die anderen Länder präferiert?

12. Versuchen Sie die Studierenden in Ihrem Unterricht auf die Verschiedenheit der deutschsprachigen Länder zu sensibilisieren? Wenn ja, wie?

13. Stoßen landeskundliche Themen Ihrer Meinung nach auf das Interesse der Studierenden?

13.1 In welcher Hinsicht/Art haben Sie dies bemerkt?
(durch Nachfragen; Seminararbeiten...)

14. Glauben Sie, es herrscht Bedarf an Landeskunde am Institut? Würden Sie etwas verändern?

15. Welchen Stellenwert sollte Ihrer Meinung nach die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht haben?

Curriculum

Im folgenden Anhang befindet sich das Curriculum der Studienrichtung Germanistik. Das Curriculum ist in der kroatischen und der deutschen Sprache verfasst. Diese befinden sich jedoch in einer gemeinsamen Datei. Für diese Arbeit wurde nur die deutsche Version des Curriculums verwendet, deswegen beginnt das Curriculum im Anhang ab Seite 19.

Das Curriculum wurde in der Originalform als PDF-Datei in den Anhang übernommen.²⁰⁹

²⁰⁹Curriculum des Studiums der Germanistik:
[http://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/media/DOC/2009/Plan_program_2009.pdf] (17.03.2013)

4. Allgemeine Bestimmungen

Das Vordiplomstudium (6 Semester) und das Diplomstudium (4 Semester) der Germanistik sind kombinationspflichtige Doppelstudiengänge, d.h. sie können mit anderen Doppelstudiengängen an der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb kombiniert werden. Während des Vordiplomstudiums müssen im Bereich der Germanistik 90 Punkte, während des Diplomstudiums 60 Punkte erlangt werden.

Alle Veranstaltungen während des Studiums finden in deutscher Sprache statt, im ersten Semester kann ausnahmsweise auch die kroatische Sprache eingesetzt werden.

Das Studium fördert die Mobilität der Studierenden. Das Diplomstudium der Germanistik ist offen für alle Studierenden, die das Bakkalaureat der Germanistik an einer vergleichbaren Hochschulinstitution im In- oder Ausland erlangt haben.

Für das Vordiplomstudium ist keine Abschlussarbeit vorgesehen. Das Diplomstudium der Germanistik in allen Profilen endet mit der Diplomarbeit.

Mit dem Abschluss des Vordiplomstudiums wird das Bakkalaureat der Geisteswissenschaften, Studienrichtung Germanistik, erlangt. Der Abschluss des Diplomstudiums verleiht folgende akademische Grade: Magister der Kulturwissenschaftlichen Germanistik; Magister der Germanistik für das Lehramt; Magister der Germanistik für Übersetzer und Dolmetscher.

5. Vordiplomstudium

Das Vordiplomstudium der Germanistik bietet den Studierenden eine breit gefächerte, fundierte Ausbildung im gesamten Fachbereich und ermöglicht den Erwerb einer sehr hohen Sprachkompetenz. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Basiswissen und den grundlegenden Fertigkeiten des Faches. Im Vordiplomstudium ist das Vermitteln von angewandten und praktischen Kompetenzen von gleicher Bedeutung wie das Vermitteln wissenschaftlicher und theoretischer Kenntnisse.

Neben den grundlegenden Fachkenntnissen vermittelt das Vordiplomstudium der Germanistik eine Reihe von praxisbezogenen Kompetenzen im Umgang mit sprachlichen, kommunikativen, literarischen, textbezogenen und allgemeinen Fragen der Kultur und Gesellschaft. Im Vordiplomstudiengang werden folgende Kompetenzen entwickelt: logisches, abstraktes und analytisches Denken; Verstehen von sprachlichen Phänomenen in ihrem

systematischen, medialen, sozialen, psychologischen und geschichtlichen Kontext; Verfassen von Texten unterschiedlicher kommunikativer Funktion unter Beachtung der Textsorten und Medienspezifika; Analyse und Interpretation literarischer Texte; selbstständiges Vertiefen und Erweitern der Kenntnisse und Kompetenzen, die im Bereich der Germanistik und darüber hinaus erworben werden.

Absolventen dieses Studiengangs verfügen über Kenntnisse und Fertigkeiten, die ihnen die Zulassung zum Diplomstudium der Germanistik oder einen flexiblen Einstieg in die Berufswelt ermöglichen. Folgende Tätigkeitsfelder sind hervorzuheben: Verlags- und Buchwesen, Medien, Staatsverwaltung, öffentliche und private Einrichtungen im Bereich der Kulturpolitik und -vermittlung, Werbetätigkeit, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit (PR), verschiedene freie Berufe (Publizisten, Schriftsteller u.a.).

5.1. Vordiplomstudium – Studienplan

Pflichtfach	Wahlfach
Deutsche Gegenwartssprache I	Methoden im Studium– Literaturwissenschaft
Phonetische Übungen der deutschen	Literaturinterpretation
Sprache I	Seminar zur deutschen Literatur des 18.
Einführung in das Studium der deutschen	Jahrhunderts
Sprache	Seminar zur deutschen Literatur des 19.
Einführung in das Studium der deutschen	Jahrhunderts
Literatur	Seminar zur deutschen Literatur des 20.
Deutsche Gegenwartssprache II	Jahrhunderts/I
Phonetische Übungen der deutschen	Seminar zur deutschen Literatur des 20.
Sprache II	Jahrhunderts/II
Grundlagen der Sprachwissenschaft	Deutsch – Gegenwart und Geschichte
Grundlagen der Literaturinterpretation	Methoden im Studium – Sprachwissenschaft
Deutsche Gegenwartssprache III	Syntaktische Analyse
Morphologie der deutschen	Grundlagen der Rhetorik
Gegenwartssprache	Textsorten
Geschichte der deutschen Literatur des 18.	Wortsemantik
Jahrhunderts	Germanistische Sprachwissenschaft im 19.
Deutsche Gegenwartssprache IV	Jahrhundert
Syntax der deutschen Gegenwartssprache	Kultur und Zivilisation des niederländischen
Geschichte der deutschen Literatur des 19.	Sprachgebiets
Jahrhunderts	Pragmalinguistik (nur im Angebot für
Rezeptive und produktive Textkompetenz I	Studenten des 6. Semesters)
Semantik der deutschen	Interlinguistik
Gegenwartssprache	Plansprachen
Geschichte der deutschen Literatur des 20.	
Jahrhunderts/I	
Rezeptive und produktive Textkompetenz	
II	
Phonetik und Phonologie der deutschen	
Gegenwartssprache	
Geschichte der deutschen Literatur des 20.	
Jahrhunderts/II	

1. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Deutsche Gegenwartssprache I	Ü	6	4
Phonetische Übungen der deutschen Sprache I	Ü	1	1
Einführung in das Studium der deutschen Sprache	V	2	4
Einführung in das Studium der deutschen Literatur	V	2	4
Wahlfach*	S	2	2

V/S/Ü=Vorlesung/Seminar/Übung

SWS= Semesterwochenstunden

 Pflichtfach

 Wahlfach

*Wahlfächer:

Methoden im Studium – Literaturwissenschaft oder Deutsch – Gegenwart und Geschichte

2. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Deutsche Gegenwartssprache II	Ü	6	4
Phonetische Übungen der deutschen Sprache II	Ü	1	1
Grundlagen der Sprachwissenschaft	V	2	4
Grundlagen der Literaturinterpretation	V	2	4
Wahlfach**	S	2	2

**Wahlfächer:

Methoden im Studium – Sprachwissenschaft oder Literaturinterpretation.

3. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Deutsche Gegenwartssprache III	Ü	4	3
Morphologie der deutschen Gegenwartssprache	V	2	4
Geschichte der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts	V	2	4
Wahlfach***	S	2	2
Wahlfach***	S	2	2

4. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Deutsche Gegenwartssprache IV	Ü	4	3
Syntax der deutschen Gegenwartssprache	V	2	4
Geschichte der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts	V	2	4
Wahlfach***	S	2	2
Wahlfach***	S	2	2

5. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Rezeptive und produktive Textkompetenz I	Ü	4	3
Semantik der deutschen Gegenwartssprache	V	2	4
Geschichte der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts/I	V	2	4
Wahlfach***	S	2	2
Wahlfach***	S	2	2

6. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Rezeptive und produktive Textkompetenz II	Ü	4	3
Phonetik und Phonologie der deutschen Gegenwartssprache	V	2	4
Geschichte der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts/I	V	2	4
Wahlfach***	S	2	2
Wahlfach***	S	2	2

***Anmerkung zu den Wahlfächern

- Vom 3. bis 6. Semester muss der Studierende mindestens zwei linguistische und zwei literarische Seminare wählen. Die linguistischen Wahlseminare sind nicht an ein Semester gebunden. Die Wahlseminare im Bereich der Literatur sind thematisch an die Pflichtvorlesungen gebunden.

6. Diplomstudium

6.1. Kulturwissenschaftliche Germanistik

Auf den im Vordiplomstudium erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten basierend, bietet das Diplomstudium – Studienrichtung Kulturwissenschaft eine Vertiefung und Erweiterung der Grundlagenkenntnisse des Fachbereichs sowie eine Zusatzqualifikation für die Arbeitsbereiche, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden voraussetzen.

Neben der wissenschaftlichen Bearbeitung zentraler Fragen der germanistischen Literatur- und Sprachwissenschaft wird hier besonderer Wert auf Aspekte der Interkulturalität und Multimedialität gelegt. Die Interkulturalität, als theoretische, empirische oder komparatistische Beschäftigung mit germanistischen Themen in ihrer Verflechtung mit verwandten Phänomenen in anderen Kulturen, betrifft in erster Linie verschiedenartige Kontakte zwischen der kroatischen und deutschen Kultur, Literatur und Sprache. Die moderne Kulturkommunikation ist in erheblichem Maße multimedial. Diese Studienrichtung setzt daher einen besonderen Schwerpunkt auf die medienwissenschaftliche Untersuchung von Theater, Film, Fernsehen und anderen Medien in ihrer Verflechtung mit der Literatur. Die Studierenden werden aufgefordert, das Angebot an Wahllehrveranstaltungen in anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen wahrzunehmen (Philologien, vergleichende Literaturwissenschaft, Philosophie, allgemeine Sprachwissenschaft, Phonetik, Kunstgeschichte u.a.).

Der Diplomstudienabschluss in Germanistik ist die Bedingung für die Zulassung zum Doktorat.

Der Magistrant soll sich während des Studiums die Fähigkeit aneignen, sich selbstständig mit wissenschaftlichen Themen zu befassen, einschließlich der inhaltlichen und methodologischen Reflexion; er/sie wird intensiv zur kritischen Rezeption und Anwendung der relevanten Fachliteratur im Rahmen des gewählten Themenschwerpunkts befähigt; er/sie wird zum Verstehen der Bildung des Literaturkanons (Bewertungsprozesse, Rezeptionsphasen) befähigt sowie zum Verstehen und zur Analyse der gewählten literarischen Texte in ihrer formalen und inhaltlichen Komplexität; er/sie wird die Fähigkeit erwerben, den Korpus bzw. Daten zur gesprochenen und/oder geschriebenen Sprache theoriebezogen zusammenzustellen, zu analysieren und darzustellen; er/sie wird die eigenen Kenntnisse in gewählten Bereichen der Literatur-, Sprach-, Kultur- und Medienwissenschaft vertiefen und dabei die Fähigkeit der kritischen Reflexion terminologischer und theoretischer Fragestellungen in den jeweiligen Disziplinen erwerben; er/sie wird die Fähigkeit erwerben, verschiedenartige Verwandtheiten und Kontakte der deutschen Kultur, Literatur und Sprache

mit anderen, insbesondere der kroatischen Kultur, Literatur und Sprache wahrzunehmen, zu beschreiben und zu deuten; schließlich werden die Studierenden zur Verfassung eines umfangreichen wissenschaftlichen Textes befähigt.

Absolventen dieser Studienrichtung verfügen über Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die ihnen einen flexiblen Einsatz auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen. Ihre Qualifikation ist vor allem für die Arbeit in Forschungs- und Hochschuleinrichtungen geeignet. Außerdem sind sie für die Arbeit im Verlags- und Buchwesen, in Medien, der Staatsverwaltung, in öffentlichen und privaten Einrichtungen im Bereich der Kulturpolitik und -vermittlung, Werbetätigkeit, Marketing, Public Relations und in verschiedenen Freiberufen (z.B. Publizisten, Schriftsteller) qualifiziert.

6.1.1. Kulturwissenschaftliche Germanistik – Studienplan

Pflichtfach	Wahlfach
Sprache und Kultur Deutsch-kroatische Sprachkontakte Deutsch-kroatische Literaturbeziehungen Literatur und Medien	Kapitel aus der deutschen Literatur (wechselndes Angebot) Literarisches Seminar (wechselndes Angebot) Kulturwissenschaftliches/Interkulturelles Seminar (wechselndes Angebot) Literarisches Seminar für Diplomanden Kulturwissenschaftliches/Interkulturelles Seminar für Diplomanden Sprache und Gesellschaft Textlinguistik Pragmalinguistik Fachsprachen Geschichte der deutschen Sprache Historische Grammatik des Deutschen Psycholinguistik Kognitive Linguistik Ökoluistik Sprachkontaktforschung Sprachbiographien Aus der Geschichte und Kultur Österreichs Aus der modernen Geschichte Deutschlands

7. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Sprache und Kultur	V	2	3
Wahlfach*	S	2	3
Wahlfach*	S	2	3
Wahlfach*	S	2	3
Wahlfach**	S	2	3

8. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Deutsch-kroatische Sprachkontakte	1V+1S	2	3
Deutsch-kroatische Literaturbeziehungen	V	2	3
Wahlfach*	S	2	3
Wahlfach*	S	2	3
Wahlfach**	S	2	3

9. Semester

	P/S/V	sati tjedno	ECTS
Literatur und Medien	V	2	3
Wahlfach*	S	2	3
Wahlfach*	S	2	3
Wahlfach*	S	2	3
Wahlfach**	S	2	3

10. semestar

	P/S/V	sati tjedno	ECTS
Seminar für Diplomanten	S	2	3
Abschlussarbeit	-	-	12

Anmerkungen:

*Während des Diplomstudiums müssen die Studierenden mindestens 2 literarische und mindestens 2 linguistische Lehrveranstaltungen absolvieren.

**Wahlfach aus dem Angebot der Fakultät oder der Abteilung für Germanistik.

6.2. Germanistik für das Lehramt

Das Diplomstudium der Germanistik – Lehramtsstudium befähigt die Studierenden zur Organisation der Lernprozesse und des Deutschunterrichts für die Schüler verschiedener Altersstufen in verschiedenen Schultypen.

Während des Studiums erwerben die Studierenden folgende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen: Kompetenz in Deutsch auf Referenzstufe C2 aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen; Fähigkeit der linguistischen Beschreibung der deutschen Standardsprache; Kenntnisse der neuesten linguistischen Theorien; Kenntnisse der deutsch-kroatischen Kultur-, Sprach- und Literaturkontakte; Kenntnisse der Spezifika der Regionalvarianten der deutschen Standardsprache; Grundkenntnisse einiger Fachsprachen (Wirtschaftsdeutsch, Rechtsdeutsch, Deutsch in der Werbung und den Medien, Deutsch der Naturwissenschaften und der Technik); Kenntnisse der deutschen Sprachgeschichte; Landeskunde des deutschsprachigen Raums (Geografie, Kulturgeschichte, Gesellschaft und Politik, Wirtschaft und Umweltschutz); Kenntnisse der Literatur im deutschsprachigen Raum (Literaturgeschichte und die aktuelle literarische Produktion); Kenntnisse der Literaturtheorie und der literaturwissenschaftlichen Methoden; Kenntnisse der Grundlagen der Lern- und Lehrtheorie des Deutschen als Fremdsprache, der pädagogischen Prinzipien, sowie die entsprechenden sprachwissenschaftlichen und kognitiven Theorien, insbesondere die theoretischen Grundlagen zum Zweitspracherwerb; Kenntnisse der wichtigsten Methoden und Verfahren im Unterricht für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, mit Schwerpunkt auf kommunikativ ausgerichtetem Unterricht und innovativen Lern- und Lehrformen; Fähigkeit der Bewertung von Lehrwerken, Ausarbeitung von eigenen Unterrichtsmaterialien, Anwendung neuer Medien; Beherrschen der Techniken wissenschaftlicher Arbeit in Bezug auf den Lern- und Lehrprozess des Deutschen als Fremdsprache. Die Studierenden erwerben folgende Fähigkeiten: Fähigkeit der Anwendung von Begriffen, Methoden und Erkenntnissen der modernen Sprachwissenschaft bei der Analyse einzelner Aspekte der Sprache und des Sprachgebrauchs; Fähigkeit der sprachlichen und literarischen Textanalyse; Fähigkeit der Analyse der Kulturen des deutschsprachigen Raums; Fähigkeit, den Lern- und Lehrprozess des Deutschen als Fremdsprache zu planen, auszuführen und kritisch zu analysieren; Bewältigung von Strategien zur Vermittlung und Beherrschung von Sprachfertigkeiten; Fähigkeit, Informations- und Kommunikationstechnologien zu benutzen; Fähigkeit der Informationssuche; Beherrschung von Techniken der wissenschaftlichen Forschungsarbeit.

Im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltungen für alle Fremdsprachenstudiengänge erwerben die Studierenden Kenntnisse im Bereich der Geisteswissenschaften, Psychologie, Pädagogik und Didaktik, die notwendig sind, um die Fremdsprachenlern- und -lehrprozesse

fachkompetent analysieren, eine theoretisch fundierte Analyse der eigenen Handlungsweise durchführen und selbstständig und kreativ handeln zu können.

Abschlussarbeit: Die Studierenden behandeln Themen aus dem Bereich Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache.

Arbeitsmöglichkeiten: Unterricht und Lehre, Forschung, Medien.

6.2.1. Germanistik für das Lehramt – Studienplan

Pflichtfach	Wahlfach
Einführung in die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts: Spracherwerb des Deutschen als Zweit- und als Fremdsprache Einführung in die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts: Prinzipien und Verfahren des kommunikativen Deutschunterrichts Analyse und Planung des Deutschunterrichts Methoden der Entwicklung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Deutschunterricht Geschichte der deutschen Sprache Sprachpraktikum I Sprachpraktikum II Schulpraktikum und begleitendes Tutorium Schulpraktikum	Lernaltersprachen – Fehleranalyse, Bewertung und Beurteilung der Sprachkompetenz Autonomes Lernen und fremdsprachlicher Deutschunterricht Früherwerb von Deutsch als Fremdsprache Literatur und Lesen im fremdsprachlichen Deutschunterricht Arbeit mit Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache Lehrfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht Aus der Geschichte des Fremdsprachenlernens

7. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Veranstaltung aus dem allgemeinpädagogischen Bereich*	-	-	4
Einführung in die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts: Spracherwerb des Deutschen als Zweit- und als Fremdsprache	V	2	3
Analyse und Planung des Deutschunterrichts	S	2	2
Wahlfach**	-	-	3
Wahlfach**	-	-	3

8. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Veranstaltung aus dem allgemeinpädagogischen Bereich*	-	-	4
Einführung in die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts: Prinzipien und Verfahren des kommunikativen Deutschunterrichts	V	2	3
Methoden der Entwicklung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Deutschunterricht	S	2	2
Wahlfach**	-	-	3
Wahlfach**	-	-	3

9. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Veranstaltung aus dem allgemeinpädagogischen Bereich*	-	-	4
Geschichte der deutschen Sprache	S	2	3
Schulpraktikum und begleitendes Tutorium	S	2	2
Sprachpraktikum I	Ü	2	2
Wahlfach**	-	-	3

10. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Veranstaltung aus dem allgemeinpädagogischen Bereich*	-	-	3
Schulpraktikum	S	4	2
Wahlfach**	-	2	3
Sprachpraktikum II	Ü	2	2
Abschlussarbeit	S	-	6

*Anmerkungen zur Veranstaltung aus dem allgemeinpädagogischen Bereich:

- Die Veranstaltungen aus dem allgemeinpädagogischen Bereich werden den Studierenden vom Zentrum für die Lehrerbildung der Fakultät zur Auswahl angeboten.
- Die Studierenden müssen bei der Auswahl der Veranstaltungen aus dem allgemeinpädagogischen Bereich die vorgeschriebene minimale Punktzahl des Lehramtstudiums an der Abteilung für Germanistik beachten.

Die vorgeschriebene minimale Punktzahl wird in den oben angeführten Tabellen für jedes Studiensemester angegeben.

****Anmerkungen zum Wahlfach:**

- Die Studierenden wählen aus dem Angebot der Fakultät oder der Abteilung für Germanistik.

6.3. Germanistik für Übersetzer und Dolmetscher

Infolge der Globalisierungsprozesse in allen Lebensbereichen sowie der politischen Veränderungen im letzten Jahrzehnt intensivierte sich der internationale Austausch auf allen Ebenen, von Kenntnissen und Technologien bis hin zu Menschen und Waren. Dementsprechend steigerte sich auch der Bedarf nach Übersetzungen und guten Übersetzern/ Dolmetschern. Das Übersetzen von Texten aller Sorten und Simultan- und Konsekutivdolmetschen auf internationalen Konferenzen und Besprechungen nehmen Dimensionen eines internationalen Massenkommunikationsmittels an. Der Bedarf nach Übersetzungsarbeit ist so groß, dass es langfristig nur mithilfe eines durchdachten Übersetzer- und Dolmetscherstudiums an kroatischen Universitäten befriedigt werden kann. Die Nachfrage nach guten Übersetzern/Dolmetschern in Kroatien wird nach der baldigen Integration Kroatiens in die euroatlantischen Strukturen zunehmen. Ziel des Übersetzer- und Dolmetscherstudiums ist es, Übersetzer/Dolmetscher als Vermittler zwischen Sprachen und Kulturen auszubilden, die sowohl in der Vermittlung von Informationen und Inhalten aus einer Sprache in die andere, als auch in der Textgestaltung gut bewandert sind. Weiterhin werden sie neben ausgezeichneten Kenntnissen zweier Fremdsprachen und der kroatischen Sprache auch über breite Allgemeinbildung verfügen. Die Voraussetzung für den Erfolg dieses Studiums ist eine gut durchdachte Integration von theoretischen und praktischen Lehrveranstaltungen, bzw. von Kenntnissen und Fertigkeiten, und zwar so, dass die Theorie auf der Praxis beruht und die Praxis dabei durch theoretische Erkenntnisse an Qualität gewinnt.

Der Studiengang besteht aus zwei Modulen, dem einen für die Ausbildung der Übersetzer und dem anderen für die Ausbildung der Dolmetscher. Die Studierenden erwerben folgende Kompetenzen: Fähigkeit der Vermittlung zwischen Sprachen und Kulturen, hohe Sprach- und Kulturkompetenz sowie besondere Übersetzerkompetenzen, die die Wahl der entsprechenden Übersetzungsstrategien und -methoden umfassen, zusätzliche Spezialisierung in mindestens zwei wissenschaftlichen Disziplinen, PC-Kenntnisse, schriftliches und multimediales Textdesign, gute Kenntnisse der kroatischen normativen Grammatik und Rechtschreibung, Simultan- und Konsekutiv-dolmetschen u.a.

6.3.1. Germanistik für Übersetzer und Dolmetscher – Studienplan

Pflichtfach	Wahlfach
<p>Übersetzungstheorie</p> <p>Idiomatik und Stilistik der kroatischen Sprache</p> <p>Fachsprache I</p> <p>Fachsprache II</p> <p>Fachsprachen und terminologische Systeme I</p> <p>Fachsprachen und terminologische Systeme II</p> <p>Fachsprachen und terminologische Systeme III</p> <p>Schriftliche Übersetzungsübungen I</p> <p>Schriftliche Übersetzungsübungen II</p> <p>Schriftliche Übersetzungsübungen III</p> <p>Schriftliche Übersetzungsübungen IV</p> <p>Informatik für Übersetzer</p> <p>Institutionen und Organisationen der EU</p> <p>Lexikologie und Lexikographie</p> <p>Methodik der schriftlichen Übersetzung</p> <p>Mediensprache der deutschsprachigen Raums</p> <p>Geschichte der Kunst und Kultur deutschsprachiger Länder</p>	<p>Übersetzungstheorie</p> <p>Idiomatik und Stilistik der kroatischen Sprache</p> <p>Fachsprache I</p> <p>Fachsprache II</p> <p>Fachsprachen und terminologische Systeme I</p> <p>Fachsprachen und terminologische Systeme II</p> <p>Fachsprachen und terminologische Systeme III</p> <p>Übungen im Konsekutivdolmetschen I</p> <p>Übungen im Konsekutivdolmetschen II</p> <p>Übungen im Konsekutivdolmetschen III</p> <p>Übungen im Konsekutivdolmetschen IV</p> <p>Übungen im Simultandolmetschen I</p> <p>Übungen im Simultandolmetschen II</p> <p>(→Kroatisch)</p> <p>Übungen im Simultandolmetschen II</p> <p>(→Deutsch)</p> <p>Übungen im Simultandolmetschen III</p> <p>Methoden der Kurznotation</p> <p>Techniken und Methoden der mündlichen Übersetzung</p> <p>Institutionen und Organisationen der EU</p> <p>Mediensprache der deutschsprachigen Raums</p> <p>Geschichte der Kunst und Kultur deutschsprachiger Länder</p>

6.3.1.1. Modul: Diplom-Übersetzer

7. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Übersetzungstheorie	V	2	3
Idiomatik und Stilistik der kroatischen Sprache	S	2	3
Fachsprache I	V	1	2
Fachsprachen und terminologische Systeme I	S	1	1
Schriftliche Übersetzungsübungen I	Ü	2	3
Wahlfach*	S	2	3

8. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Methodik der schriftlichen Übersetzung	V	2	2
Informatik für Übersetzer	V+S	2+1	4
Fachsprache II	P	1	2
Fachsprachen und terminologische Systeme II	S	1	1
Schriftliche Übersetzungsübungen II	Ü	2	3
Institutionen und Organisationen der EU	V	2	3

9. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Lexikologie und Lexikographie	V	2	3
Mediensprache der deutschsprachigen Raums	V	2	3
Fachsprachen und terminologische Systeme III	S	2	3
Schriftliche Übersetzungsübungen III	Ü	2	3
Wahlfach*	S	2	3

10. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Geschichte der Kunst und Kultur deutschsprachiger Länder	V	2	2
Schriftliche Übersetzungsübungen IV	Ü	2	3
Abschlussarbeit	-	-	10

6.3.1.2. Modul: Diplom-Dolmetscher**7. Semester**

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Übersetzungstheorie	V	2	3
Idiomatik und Stilistik der kroatischen Sprache	S	2	3
Fachsprache I	V	1	2
Fachsprachen und terminologische Systeme I	S	1	1
Übungen im Konsekutivdolmetschen I	Ü	2	3
Methoden der Kurznotation	S	2	3

8. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Techniken und Methoden der mündlichen Übersetzung	V	2	3
Institutionen und Organisationen der EU	V	2	3
Fachsprache II	V	1	2
Fachsprachen und terminologische Systeme II	S	1	1
Übungen im Simultandolmetschen I	Ü	2	3
Übungen im Konsekutivdolmetschen II	Ü	2	3

9. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Mediensprache der deutschsprachigen Raums	V	2	3
Fachsprachen und terminologische Systeme III	S	2	3
Übungen im Simultandolmetschen II (→Kroatisch)	Ü	2	3
Übungen im Simultandolmetschen II (→Deutsch)	Ü	2	3
Übungen im Konsektivdolmetschen III	Ü	2	3

10. Semester

	V/S/Ü	SWS	Punkte
Geschichte der Kunst und Kultur deutschsprachiger Länder	V	2	2
Übungen im Simultandolmetschen III	Ü	2	3
Übungen im Konsektivdolmetschen IV	Ü	2	3
Seminar für Diplomanten	-	-	7

Abstract

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Stellenwert der Landeskunde im Germanistikstudium im nichtdeutschsprachigen Raum und zwar an der Germanistikabteilung in Zagreb. Es wurde eine Untersuchung am Institut mittels unterschiedlicher Fragebögen zum Thema Landeskunde vorgenommen, an der sowohl Studierende als auch Lehrende teilgenommen haben. Die erhobenen Daten wurden anhand der Statistiksoftware SPSS ausgewertet. Die gewonnenen Ergebnisse, die den Stellenwert der Landeskunde für die Befragten aufzeigten, sind interessant, teils aber auch erwartet. Sie zeigen, dass trotz des großen Stellenwerts der Landeskunde, sowohl für Lehrenden, als auch für Studierenden, einige deutschsprachige Länder im Studium aus verschiedenen Gründen nicht ausreichend behandelt werden. Aus diesem Grund herrscht laut den Befragten Bedarf, mehr über diese Länder zu erfahren. Trotz der eindeutigen Ergebnisse muss auf die kleine Stichprobe von insgesamt 83 Studierenden und 3 Lehrenden hingewiesen werden, jedoch können die Resultate als ein wichtiger Hinweis dienen, um zu zeigen, dass der Bedarf an Landeskunde am Institut noch nicht ausreichend und durchaus ausbaufähig ist.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst habe und dass ich ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 2013

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Ivana Oborovic
Geburtsdatum	28.12.1988
Geburtsort	Sarajevo/Bosnien und Herzegowina
Staatsangehörigkeit	Kroatien
E-Mail	ivana.oborovic@gmail.com

Bildungslaufbahn

2013	Lehramtstudium Deutsch- Geschichte; Slawistik- Philosophie und Psychologie, Universität Wien
2010-2013	Masterstudium Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache, Universität Wien
2008-2010	Bachelorstudium Deutsche Philologie, Universität Wien
2007-2010	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation (BKS/Deutsch/Englisch), Universität Wien
2007- 2007	Bachelorstudium Deutsche Philologie und Kroatische Philologie, Universität Mostar
2003-2007	Allgemeines Gymnasium „Ivan Goran Kovacic“ in Kiseljak, Bosnien und Herzegowina.
1995-2003	Grund- und Hauptschule „Dr. Boris Coric“ in Kresevo, Bosnien und Herzegowina.

Studienrelevante Berufserfahrung

2013- dato	Deutschlehrerin bei „Station Wien“
2012-2013	DaF-Auslandspraktikum in Brno/Tschechien
2011	Praktikum bei „Station Wien“
2011	Praktikum am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten
2011- 2010	Teilnahme am Mentoring-Programm "Vienna Nightingale"
2010	Tutorin am Institut für Geschichte, Universität Wien
2009	Praktikum am Gymnasium „Ivan Goran Kovacic“ Kiseljak, Bosnien und Herzegowina

Publikation:

Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug. In: Die Kunstfiguren des Struwwelpeter. Zum 200. Geburtstag von Heinrich Hoffmann. (=libri liberorum Sonderheft 2009).