

Ellen Tichy (Szeged)

„Galopp“ oder „Der Tod des Baumes“¹ **Lokale Erkundungen im Fremdsprachenunterricht** **Deutsch**

1. Einleitung

Der folgende Beitrag will mit der Erörterung des methodischen Instruments der lokalen Erkundungen in der Praxis erprobte Ansätze für eine subjekt- und erfahrungsorientierte interkulturelle Landeskunde aufzeigen. Als Ausgangspunkt dienen einerseits lokale Erkundungen, die im Rahmen interkultureller Trainings im Inland eingesetzt werden und andererseits Erkundungen aus dem Repertoire konstruktiver Methoden im schulischen Unterricht. Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie theoretische Lernorte zulassen aber auch verlassen, um das theoretisch Gelernte in der Praxis zu entdecken, zu vertiefen und zu erleben. Mit lokalen Erkundungen wird Landeskunde und interkulturelles Lernen über die Vermittlung von Faktenwissen hinaus subjektiv erfahrbar und hinterlässt mehr Nachhaltigkeit als traditionelle Ansätze.

Für die folgenden Ausführungen nicht unerheblich war eine im Herbst 2007 durchgeführte Befragung ungarischer Studierender der Germanistik, die zum Ziel hatte, Vorstellungen und Einstellungen über Deutschland und die Deutschen bei den Studierenden zu eruieren. Die Ergebnisse sind eher ernüchternd; die Deutschlandbild(er) sind überwiegend unspezifisch positiv und eine erfahrungs- und subjektbezogene Beziehung zum Zielsprachenland kaum zu erkennen, was nicht bedeutet, dass die Studierenden nicht über landeskundliches Faktenwissen verfügten.

2. Deutschlandbild(er) ungarischer Studierender

Die Auswertung der Befragung ungarischer Studienanfänger der Germanistik (vgl. Tichy 2008) zeichnet ein überwiegend positives Deutschlandbild bei den Studierenden: Man schätzt die Sehenswürdigkeiten Deutschlands (den Kölner Dom, den Rhein, das Ulmer Münster, Berlin und andere Städte usw.), Umwelt-

¹ „Galopp“ und „Der Tod des Baumes“ sind die Titel zweier Gemälde von Studierenden, die im Rahmen einer Erkundung in den Expressionismus entstanden sind.

schutz, Sauberkeit und Mülltrennung, man kennt den Fußballverein *Bayern München* und seine Erfolge. Anerkennend wird konstatiert, Deutschland sei eine moderne hochentwickelte Gesellschaft und im Vergleich zwischen Deutschland und Ungarn kommt auch zur Sprache, dass Deutschland wohl reicher und bei einigen Befragten wohl auch schöner als Ungarn sei. Ganz hoch im Kurs steht bei vielen der befragten Studierenden die feine Schokolade aus Deutschland, die es selbstverständlich auch in Ungarn zu kaufen gibt. Freundlichkeit ist das Attribut, das der Mehrheit der ungarischen Studierenden am besten an den Deutschen gefällt. Familie, Geld sowie Arbeit und Beruf schätzen die Studierenden mehrheitlich sowohl für die Ungarn als auch die Deutschen als wichtige gesellschaftliche Werte ein.²

Das von den Studierenden geäußerte Bild über die Deutschen und Deutschland ist nicht nur fast ausnahmslos positiv, es ist auch unspezifisch in dem Sinne, dass man wohl ähnliche Antworten oder Einschätzungen für manche andere Länder in Europa und Deutschlernenden aus anderen Ländern bekäme.³

3. Landeskunde und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Dem Deutschunterricht kommt zweifelsohne bei der Vermittlung von landeskundlichem Wissen und interkultureller Kompetenz eine wichtige Rolle zu, die allerdings nicht hinreichend genutzt wird. Landeskunde ist im Gegensatz zu sprachlichen Fertigkeiten, Grammatik und Wortschatz kein Prüfungsfach; interkulturelle Kompetenz nicht messbar nach den Kriterien eines Notensystems. Die zur Verfügung stehenden Lehrwerke tragen dabei (leider) entscheidend zur Gewichtung der Fachkomponente einer interkulturellen Landeskunde bei.⁴ Petneki

² Da ich nicht darauf verzichten wollte, ebenso nach negativen Einschätzungen zu fragen, kamen vereinzelt auch kritische Bemerkungen. Genannt wurden u.a. *Distanziertheit, mangelnde Elternliebe gegenüber ihren Kindern und mangelnde Körperhygiene.*

³ Die Mehrheit der hier befragten Studierenden, von denen zwei Drittel länger als 9 Jahre Deutsch gelernt hat, kannte Deutschland lediglich aus einer einwöchigen Klassenreise, bei der touristische Besonderheiten sicherlich einen besonderen Stellenwert hatten. Nach den Ergebnissen der besagten Befragung resultiert das Deutschlandbild der Studierenden in erster Linie aus dem Deutschunterricht, an zweiter Stelle aus dem deutschsprachigen Fernsehen bzw. deutschen Fernsehsendern und in den wenigsten Fällen resultiert die Einschätzung aus der eigenen Aufenthaltserfahrung in Land.

⁴ Auf eine außerordentliche positive Ausnahme für ein gelungenes Lehrwerk zum Fachgebiet „Interkulturelle Landeskunde“ soll hier allerdings hingewiesen werden, und

(1994: 43 ff.) kommt in einer exemplarischen Untersuchung ausgewählter ungarischer DaF- Lehrwerke 1994 zu dem Ergebnis, dass Landeskunde lediglich als Summe von Informationen aufgefasst und ein interkultureller Ansatz in der Vermittlung völlig fehlt.⁵

Auch Kaikkonen (2008: 8) kommt zu dem Ergebnis, dass es im schulischen Fremdsprachenunterricht in erster Linie um eine sogenannte Informationspädagogik geht,

deren Aufgabe es ist, Unwissende in Fakten und Tatsachen aufzuklären. Geht es um das Alltagsleben im Zielkulturland, so werden meistens Stereotype oder Durchschnittsbilder über Familie, Wohnen, Schule, Arbeit, Freizeit, Musik usw. diskutiert. Bei den meisten jungen Fremdsprachenlernenden tangiert dieser Unterricht nur wenig oder gar nicht ihre Lebenssphären. Deswegen hat der Landeskunde-Unterricht so wenig Erfolg.

Folgen wir einer Definition von Biechele und Padrós (2003: 146), so ist unter einer interkulturellen Landeskunde die Erkenntnis zu verstehen, dass

eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen mehr als sprachliche Korrektheit und kommunikative Angemessenheit umfassen muss. Sie erfordert ein Bewusstsein der eigenen kulturellen Prägung bei der Wahrnehmung und Interpretation interkultureller Situationen. Interkulturelle Landeskunde soll die Lernenden dazu befähigen, sich in anderen Kulturen besser zu orientieren.

Will man diese Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht umsetzen, bedarf es eines methodischen Instrumentariums, das neben und mit der Vermittlung von Faktenwissen eine erfahrungs- und handlungsbezogene Dimension in den Unterricht einbringt und anhand derer es gelingt, die Lebenswelt der Lernenden zu berühren. Erkundungen sind ein solches Instrumentarium, die sowohl im Repertoire interkultureller Trainings verortet sind, als auch im Methodenrepertoire der konstruktiven Methoden. Dabei soll vorerst die didaktische Perspektive ausgeblendet werden; nicht, weil sie nicht von Bedeutung wäre, sondern weil in diesem Beitrag der Aspekt der Methode in den Vordergrund gestellt wird.

zwar auf das Lehrwerk „3+1D- Puzzle. Landeskunde und interkulturelle Kommunikation“ von Boócz-Barna, Katalin/ Majorosi, Anna/ Szablyár, Anna/ Szücs, Gabriella.
⁵ Auch meine eigenen Einblicke in den landeskundlichen Unterricht an ungarischen Schulen belegen die randständige Position des Faches aber auch, dass dann, wenn Landeskunde Gegenstand des Unterrichts ist, dieser in einem kognitiv-faktischen Ansatz verhaftet bleibt, der chronologisch gesehen seine Hochzeit in den 1970er und 1980er Jahren hatte und die Vermittlung von Fakten und Zahlen u.a. zur Geographie, Geschichte und politischen Struktur in den Vordergrund stellte.

4. Erkundungen

4.1. Lokale Erkundungen im Repertoire interkultureller Trainings

Erkundungen werden in Bildungszusammenhängen immer dann als methodisches Instrument eingesetzt, wenn eine Brücke zwischen der Theorie und der Praxis geschlagen werden soll, wenn theoretisches Wissen allein nicht ausreicht und erfahrungsbildende Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung erforderlich sind. Dies betrifft in besonderem Maße das Fremdsprachenlernen; es ist unbestritten, wie bedeutend ein Aufenthalt im Zielsprachenland für die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz ist. Und dies betrifft nicht nur die kommunikative Kompetenz, sondern ebenso die Entwicklung der inter- bzw. transkulturellen Kompetenz.

Interkulturelle Kompetenz ist nicht ausschließlich als theoretisch-kognitives Konzept vermittelbar, es bedarf erfahrungsbildender Maßnahmen, die über die Vermittlung von Faktenwissen hinausgehen.

Sie wird als äußerst komplexe Kompetenz beschrieben, die sowohl eine kognitive als auch affektive und pragmatische Dimension aufweist (vgl. u.a. Antor 2002: 143 und Gehring 2002: 69).

- Die kognitive Komponente erfasst das sogenannte Faktenwissen und lässt sich beschreiben als Wissen über die Zielkultur unter Berücksichtigung der eigenen Kultur, Geschichte und dem politischen System,
- die affektive Komponente ist zu umschreiben mit der Entwicklung von Einstellungen bzw. Haltungen gegenüber zielkulturellen Inhalten, die durch didaktisch angeleitete Reflexion und (simulierte) Erfahrungen gefördert werden soll und
- die interaktionale oder pragmatische Komponente ist zu umschreiben als Umsetzung in Handlungsfähigkeit im Sinne einer differenzierten Annäherung an die Zielkultur, mit der über Wissen über die Zielkultur und Haltung gegenüber der Zielkultur hinaus interkulturelle Kompetenz erlangt wird.

Insbesondere interkulturelle Trainings widmen sich der Förderung interkultureller Kompetenzen. In Politik, Diplomatie und im internationalen Management ist interkulturelle Kompetenz eine unverzichtbare Schlüsselqualifikation. In diesen Tätigkeitsfeldern sind interkulturelle Trainings heute ein schon längst etabliertes Verfahren, um politische und internationale Handelsbeziehungen effizienter zu gestalten.

Die folgende allgemeine Klassifikation nach Bolten (2003: 89 ff.) gibt einen knapp gefassten Überblick über die Systematisierung interkultureller Trainingsmaßnahmen.⁶

Interkulturelle Trainings off the job

Kulturübergreifend	kulturspezifisch
trainerorientiert/kognitiv	trainerorientiert/kognitiv
Seminare zu Besonderheiten interkulturellen Handelns, zu Kulturtheorie und Kulturanthropologie	kulturspezifisches Informationstraining, Bearbeitung interkultureller Fallstudien, Diskursanalysen, Culture Assimilator Training
Erfahrungsorientiert	erfahrungsorientiert
Simulationen, Rollenspiele und interkulturelles Sensibilisierungstraining mit fiktiven Handlungskontexten	Interkulturelle Planspiele mit bi- und multikulturellen Gruppen

Abbildung 1: Systematisierung interkultureller Trainingsmaßnahmen nach Bolten (2003: 89 ff.)

Lokale Erkundungen können nach diesem Modell sowohl kulturübergreifend im Sinne allgemeiner kultursensibilisierender Bildungsmaßnahmen als auch kulturspezifisch in Hinblick auf eine bestimmte Zielkultur sein.

Flechsig (1998) verortet lokale Erkundungen im Methodenrepertoire interkultureller Trainings als erfahrungsorientiert bzw. erfahrungsbildend angelegt, die sich in besonderer Weise für inter- bzw. transkulturelles Lernen im Inland eignen. Sie gehören zu den

Bildungsmaßnahmen, bei denen die Lernenden sich primär Handlungswissen aneignen, d.h. interkulturelle, transkulturelle und kulturelle Kompetenzen. Sie lernen, mit eigenen und fremden Verhaltensweisen und Einstellungen umzugehen, und zwar mit Hilfe von Begegnungen, Interaktionen und Übungen, die mit Interpretationen unmittelbarer oder simulierter Realität sowie mit Handlungs- und Kommunikationsversuchen verbunden sind. (Flechsig:1998:<http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-98.htm>)

⁶ Ich stelle hier ausschließlich die Trainingstypen „off the job“ vor, die nicht an konkrete Arbeitssituationen gebunden sind. Es gibt auch Trainingsangebote „on the job“, die in der Regel interkulturelles Coaching, Mediation und Teambildung beinhalten. Diese sind an konkrete Arbeitssituationen und Aufgaben gebunden.

Diese Form von lokalen Erkundungen wurden so z.B. von Flechsig mit Studierenden in Dresden durchgeführt, die sich in für sie unbekannte Kontexte begeben haben (u. a. Freitagsgebet der Muslime, schlagende Studentenverbindung, orthodoxer Gottesdienst). Die Teilnehmer führen im Sinne teilnehmender Beobachtung Feldforschungen durch und erfassen mit Hilfe eines Beobachtungsbogens an den jeweiligen Erkundungsorten die Sachverhalte, die Indikatoren für kulturelle Spezifika sind.

Der von ihnen verwendete Beobachtungsbogen umfaßte folgende Kategorien:

- Gliederung des Raums,
- Gliederung von Zeitabläufen,
- Verhalten der Menschen, im besonderen ihre Körperhaltungen und Körperbewegungen, Körper-Distanz und Körperkontakte,
- soziale Rollen (z.B. Geschlechtsrollen oder hierarchisch festgelegte Rollen),
- Kommunikationsformen, wobei auch der nonverbalen Kommunikation (d. h. Gestik, Mimik etc.) besondere Aufmerksamkeit zu schenken ist,
- technische und organisatorische Tätigkeiten und soziale Interaktionen, die stattfinden.
- Gerüche, Töne und Geräusche, die man wahrnehmen kann,
- sowie sakrale und profane Objekte.

(Flechsig:1998:<http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-98.htm>)

Lokale Erkundungen sind in besonderer Weise geeignet, die kulturelle Vielfalt vor Ort kennen zu lernen. Nicht erst seit den Zeiten der Globalisierung sind geschlossene kulturelle Enklaven nicht (mehr) zu finden und Spuren trans- bzw. interkultureller Begegnung fast überall zu erkunden.

Transkulturelle Begegnungen und Interaktion finden also nicht nur im Zielland statt, sondern auch unmittelbar vor Ort in zeitgeschichtlichen und aktuellen Spuren der Begegnung zwischen Ausgangsland und Zielland. So gibt es z.B. vielfältige Spuren deutsch-ungarischer Beziehungen im Stadtbild von Szeged, auf die später näher eingegangen werden soll. Transkulturelle Begegnungen lassen sich ebenso im Klassenraum simulieren und mit erfahrungsbildenden Handlungs- und Kommunikationsversuchen verbinden. Auch auf diesen Ansatz soll ebenfalls an späterer Stelle eingegangen werden.

Für die Gestaltung interkultureller Lernprozesse ist – wie Bernhard (2002: 197) betont – entscheidend, dass Erfahrungssituationen initiiert werden, dass immer auch emotionales Lernen und Erleben neben dem kognitiven Lernen ermöglicht wird und interkulturelle Lehr-/Lernarrangements Reflexionsprozesse gezielt anregen und fördern.

4.2. Erkundungen im Methodenrepertoire der konstruktiven Methoden

Erkundungen sind Bestandteil des Methodenrepertoires der konstruktiven Methoden, die nach Reich vor allem die konstruktive, re- und dekonstruktive Seite des Lehrens und Lernens betonen und für die folgende Prinzipien gelten:

Konstruktion

Eine konstruktivistische Didaktik sollte sowohl ihre Inhalte als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im Unterricht, in Arbeitsgemeinschaften und allen möglichen Unterrichtsformen grundsätzlich konstruktivistisch ausrichten: Selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen...[...]. Ihr Grundmotto lautet: „*Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.*“ [...]

Rekonstruktion

Zeit, Raum und soziale Welt, unsere Lebensformen in unserer Kultur, werden zwar nur angeeignet, indem wir sie – psychologisch betrachtet – konstruktiv verarbeiten, aber hierbei erfinden wir nicht immer alles neu. [...] Das Motto der Rekonstruktion lautet: „*Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit.*“ [...]

Dekonstruktion

[...] Der zufrieden zu einer Übereinstimmung mit sich und anderen gelangte Beobachter wird vor ein weiteres Motto gestellt: „*Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!*“

(Reich 2008: 138 ff.)

Als Beispiel für konstruktivistisches Lernen führt Reich (2008: 261 ff.) das Thema „Nachrichten“ in einer Sekundarstufe I. an. Der Unterricht berücksichtigt alle drei Perspektiven: Der Perspektive der Rekonstruktion ist der Besuch einer Fernsehredaktion zuzuordnen, bei der die Lerner erlebend sowie situativ verstehend die Tätigkeit einer Fernsehredaktion erfassen und reflektieren. Aus der Perspektive der Konstruktion sollen Lerner als Didaktiker aktiviert werden, was in diesem Beispiel in Form der Erstellung eigener Nachrichten praktiziert werden kann. Dies setzt voraus, dass die Lerner bei der Fülle an Informationen selektieren, was für sie Thema ihrer Nachrichtensendung sein soll. Als Beispiel für die Perspektive der Dekonstruktion führt Reich an, dass die Lerner feststellen mussten, dass eine Demonstration für eine bessere finanzielle Unterstützung für die Berichterstattung in den Nachrichten nicht interessant war. „In der Reflektion dieses Ereignisses konnten sie reflektieren, dass eigene Konstruktionen nur dann nachrichtlich relevant werden, wenn Interesse und Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit geweckt werden.“ (2008: 264)

In dem von Reich entwickelten Methodenpool (2008: 297) gehören Erkundungen zu den sogenannten handlungsorientierten Methoden, die er als eher „große Methoden“ bezeichnet. Zu diesen zählt er z.B. u.a. auch das Planspiel, das Portfolio, die Projektarbeit und Referate. Im Gegensatz dazu sind „kleine Methoden“ für Reich eher Techniken, wie z.B. das Gespräch, die Wandzeitung sowie Quiz und Rätsel. Diese eher kleinen und großen Methoden werden dabei von klassischen Methoden (u.a. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) abgegrenzt.⁷ Zielsetzung der Erkundung im Sinne konstruktiver Methoden ist es,

den Lernenden aus seinem gewohnten Lernumfeld herauszuführen. Durch das Erkunden z.B. außerschulischer bzw. nicht künstlich gestalteter Lernorte wird versucht, die Wirklichkeit, so wie sie in einer Praxis oder Lebenswelt als tatsächlich erscheint, direkt und möglichst mit allen Sinnen zu erfahren. Ein zuvor nur theoretisch erlerntes Wissen kann vor Ort eigenständig von Lernenden überprüft und mit Erkundungserfahrungen verknüpft werden. (Reich 2008: URL: http://uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/erkundung/frameset_erkundung.html)

Für Lernprozesse und die Gestaltung von Lernumgebungen stellt Reich (vgl. 2008: 146 ff.) die Realbegegnung bei dieser Methode in den Vordergrund und formuliert vier wesentliche Eigenschaften. Realbegegnungen sind unmittelbar, ohne Distanz im Handeln und machen uns sofort betroffen. Realbegegnungen passieren vor Ort, sie zeigen uns in einer aktuellen Situation und im Ereignis als Beteiligte. Realbegegnungen sind konkret in der aktuellen Vielfalt der Dinge, Gegenstände, Situationen und Ereignisse und Realbegegnungen sind sinnlich, d.h., dass wir mit vielen Sinnen beteiligt sind.

Nach diesem Ansatz und mit der Methode der Erkundung stehen Lerner als Akteure im Mittelpunkt ihrer eigenen Lernprozesse als Erfinder, Entdecker und Enttarnen. Konkrete Bezüge zur Lebenswelt der Lerner in der Wahl der Sachverhalte, Situationen und Realbegegnungen sind Voraussetzung für die Gestaltung von Lernprozessen und Lernumgebungen. Theoretische Kenntnisse landeskundlicher Inhalte können durch lokale Erkundungen vertieft werden.

Anders als bei lokalen Erkundungen im Rahmen interkultureller Trainings werden Erkundungsaufgaben und Fragen nicht vorgegeben und die Aktivität nicht instruktiv angeleitet. Dadurch unterscheiden sich beide Ansätze maßgeblich hinsichtlich ihrer Durchführungsmodalitäten. Erkundungen im Sinne konstruktiver Methoden sind charakterisiert durch vielseitige Lernaktivitäten durch selbstständiges Planen und Handeln, durch Partizipation, Selbstverantwortung u.a.; Lehrenden kommt dabei eher die Rolle eines Beraters und Koordinators zu. Wie

⁷ Auf weitere Differenzierungen innerhalb des konstruktiven Methodenpools, wie z.B. dem systemischen Methodenpool soll hier verzichtet werden.

Erkundungen in einem konstruktiven Sinne durchgeführt werden können, soll in den folgenden Kapiteln an Beispielen erörtert werden.

4.3. Landeskundliches und interkulturelles Lernen durch lokale Erkundungen

Die beiden hier dargestellten Ansätze, lokale Erkundungen als Instrumentarium inter- und transkulturellen Lernens und Erkundungen als konstruktive Methode sind im Sinne komplementärer Methoden in besonderem Maße für landeskundliches und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht geeignet. Bei beiden Ansätzen sind theoretische Lernorte der Ausgangspunkt, werden aber auch wieder verlassen, um das theoretisch Gelernte in der Praxis zu entdecken, zu vertiefen und zu erleben. Die inter- bzw. transkulturelle Ausrichtung von Erkundungen im Methodenrepertoire interkultureller Trainings und die handlungsorientierte Ausrichtung von Erkundungen im Methodenrepertoire konstruktiver Methoden schaffen ein ideales Lernszenarium. Im Rahmen der Vermittlung interkultureller Kompetenzen ermöglichen lokale Erkundungen vor Ort transkulturelles Lernen und schaffen so Begegnungen und Interaktionen mit der Zielkultur der zu erlernenden Fremdsprache. Dies kann sich auf aktuelle oder zeitgeschichtliche Spuren vor Ort beziehen, auf Orte kultureller Enklaven von Minderheiten, lokale Erkundungen können sich aber auch auf kulturelle Sachverhalte beziehen, die in den Unterricht implementiert werden und Erkundungen können auch in Form von Exkursionen gestaltet werden.

Der entscheidende Aspekt ist, dass Erfahrungssituationen initiiert werden, die den Lernenden Handlungsspielräume öffnen, Interaktion fordern und Reflexion anregen.

Unter dem Aspekt Erkundung als konstruktive Methode sind Partizipation, Handlungsorientiertheit, die Berücksichtigung der Interessen und Vorschläge der Lernenden von großer Bedeutung. So sollen den Lernenden im konstruktivistischen Sinne Möglichkeiten zur Entdeckung, Erfindung und Enttarnung eröffnet werden und nicht, wie im traditionellen Landeskundeunterricht bei der Vermittlung von Faktenwissen stehen bleiben.

Erkundungen sind nicht auf bestimmte Themen reduziert. Sie können, so Reich (vgl. http://uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/erkundung/frameset_erkundung.html) in ein neues Themengebiet einführen, bereits behandelte Themen vertiefen und veranschaulichen oder einen Themenkomplex abschließen.

Sowohl Reich als auch Flechsig schlagen für die Durchführung von (lokalen) Erkundungen einen idealtypischen Ablauf vor, der zur Orientierung dienen soll. Ich werde mich hier auf einige wesentliche Aspekte reduzieren, die m. E. bei der Durchführung beachtet werden sollten.

Die Themenwahl bzw. der Themenvorschlag sollte so reich und vielfältig angelegt sein, dass die Lernenden ihre eigenen Vorschläge und Interessen ein-

bringen, das Thema modifizieren, d.h. partizipieren können. Die Zielsetzung bzw. das Lernziel der Erkundung sollte gemeinsam entwickelt und vereinbart werden. Dies setzt voraus, dass sowohl Lernende als auch Lehrende ihre Erwartungen formulieren und einen gemeinsamen Konsens finden.

Nach den Vorschlägen von Reich kann eine Expertenhilfe hinzugezogen werden; ich halte allerdings die Einbeziehung von Experten in jedem Fall für sinnvoll. Sie erweitert den Erfahrungsradius über die Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden hinaus. Oft genug finden sich übrigens auch Experten unter den Lernenden. Aus der Perspektive der Lehrenden ist die Hinzuziehung von Experten auch als eine Verstärkung ihrer Rolle als Berater und Koordinator zu verstehen.

Eine Dokumentation ist für mich unabdingbar; sie strukturiert die Ergebnisse und oft genug ist es gerade die Erstellung der Dokumentation, die Reflexion und Kritik hervorbringt und damit Dekonstruktionsprozesse in Gang bringt.

Landeskundliches und interkulturelles Lernen kann mit der Methode der (lokalen) Erkundung wie folgt im Fremdsprachenunterricht Deutsch eingesetzt werden.

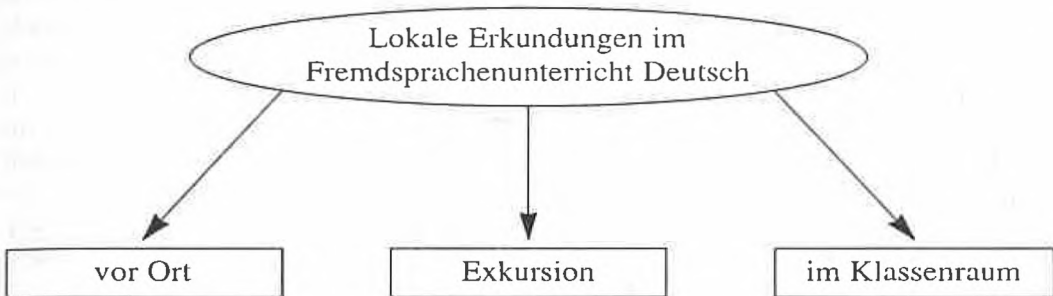


Abbildung 2: Einsatzmöglichkeiten lokaler Erkundungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Unter lokalen Erkundungen vor Ort werden außerschulische nicht künstliche Lernorte verstanden, die so in der Wirklichkeit unabhängig von Schule existieren. Für den Fremdsprachunterricht im Rahmen der Auslandsgermanistik können transkulturelle Spurensuchen jeglicher Art am Wohnort sein.

Unter Exkursionen werden lokale Erkundungen verstanden, die im In- oder Zielland stattfinden und meist von längerer Dauer sind.

Lokale Erkundungen können aber unter bestimmten Voraussetzungen auch in einen Klassen- oder Unterrichtsraum verlegt werden. Das ist immer dann der Fall, wenn dieser Raum seiner ursprünglichen Funktion entfremdet wird, also z.B. ein Atelier oder auch ein Theater wird, und die o.g. Kriterien erfüllt sind.

Im Folgenden soll exemplarisch jede dieser genannten Varianten an einem Beispiel aus der Praxis erörtert werden. Alle dargestellten Beispiele sind mit Studierenden durchgeführt worden, teils am Studienort Szeged (Ungarn) mit

Studierenden der Germanistik und teils mit Studierenden des Fachgebietes Deutsch als Fremdsprache an einer deutschen Universität.

4.3.1. Lokale Erkundungen vor Ort

Der Ausgangspunkt dieser Erkundung waren Stadtführer für Szeged (vgl. Tichy 2006), wie sie im Internet für Touristen und/oder ausländische Studierende angeboten werden. Unter diesen Stadtführern gab es keinen, der eine sogenannte transkulturelle ungarisch-deutsche Perspektive aufwies. Dieses Lernangebot, einen Stadtführer für Szeged mit einer Spurensuche deutsch-ungarischer Beziehungen zu erstellen, wurde den Studierenden im Rahmen einer Sprachübung angeboten.

Um welche Orte es dabei im Stadtbild von Szeged gehen sollte, wurde teilweise gemeinsam geklärt, teilweise aber auch ausschließlich von den Studierenden entschieden, die persönliche Kontakte zu bestimmten Personen und Orten hatten.

So wurde z.B. ein Verein für Kanu-Sport in Szeged, der regelmäßig Wettkämpfe mit einem Kanu-Sportverein in Hof (Deutschland) durchführte, in die Liste aufgenommen. Eine der Studentinnen war eine ehemalige aktive Sportlerin des Vereins und dokumentierte in einem Interview ihre Erfahrungen. Eine weitere Station dieses Stadtführers war das Denkmal von König Stephan und Gisela in Szeged. König Stephan gilt als Staatsgründer Ungarns und seine Frau Gisela kam aus Bayern. Sie hatte vor allem die Christianisierung in Ungarn vorangetrieben. Um noch eine weitere Station dieser insgesamt 10 Punkte im Stadtkern von Szeged zu benennen, möchte ich auf einen Teil der Ringstraße in Szeged verweisen, der den Namen *Berlin* trägt. Aus Deutschland und vielen anderen europäischen Ländern kam nach dem großen Hochwasser 1879, das die Stadt Szeged zerstört hatte, eine großzügige Unterstützung für den Wiederaufbau der Stadt. So wurde als Dank für diese Unterstützung ein Teil der Ringstraße nach der deutschen Hauptstadt Berlin benannt. Als letzte Station erwähne ich deutsche und andere ausländische Geschäfte in Szeged, wo es zumindest in der Fußgängerzone inzwischen schwierig ist, noch ungarische Geschäfte zu finden.

Nach einer vorläufigen Entscheidung über mögliche Stationen, die später verändert und erweitert wurde, ermittelten die Studierenden in ihren Recherchen in Archiven, im Internet, durch Interviews und Ortsbegehungen das Wissen, das sie für die Präsentation dieser Spurensuche deutsch-ungarischer Beziehungen im Stadtbild von Szeged benötigten.

Die Studierenden konnten sich „hierbei insbesondere aus Situationen, Erlebnissen und Ereignissen heraus nicht nur ein Wissen kognitiv aneignen, sondern zugleich den Sinn und Hintergrund eines solchen Wissens und Wissenserwerbs erlebend und situativ verstehen und reflektieren“. (Reich 2008: 262)

Darüber hinaus war das erklärte Ziel, diesen Stadtführer über das Internet öffentlich zugänglich zu machen, womit allen Teilnehmern über rekonstruktive

Lernprozesse hinaus auch die Möglichkeit der Konstruktion im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik ermöglicht wurde.

Für die Erstellung des Stadtführers mussten die Studierenden textsortenadäquate Beiträge für das Internet schreiben, Fotos machen und alle gestalterischen Aufgaben übernehmen. Ein Internetexperte stand für die Veröffentlichung beratend zur Seite.⁸

Eine weitere lokale Erkundung vor Ort habe ich mit Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache an der Universität Rostock durchgeführt, die die Aufgabe hatten, ein bereits im Seminar behandeltes Thema zu vertiefen und zu veranschaulichen. Hier war das Sachgebiet „Interkulturelle Kommunikation“ und das Thema, der die lokale Erkundung nachging: ausländische MitbürgerInnen in und um Rostock. Angebot und Ziel gleichermaßen war, mit Experten des Instituts für Neue Medien in Rostock einen Dokumentarfilmbeitrag zu diesem Thema zu erstellen. Auch hier standen am Anfang der Erkundung die Frage, welche Orte und Stationen ausgewählt wurden und Recherchearbeiten, die die Studierenden völlig selbstständig durchführten. Zu den präsentierten Stationen gehörten u.a. ein Rockkonzert „Rock gegen Rechts“, eine Dokumentation der Arbeit des Ausländerbeauftragten, eine Dokumentation über ein Asylantenheim und über eine binationale Partnerschaft.

4.3.2. Lokale Erkundungen in Form von Exkursionen

Die Erkundung, die ich hier beispielhaft anführen möchte, hatte zum Ziel das bereits im Rahmen eines Seminars behandelte Thema „Medien und Medienkompetenz am Beispiel Fernsehen“ (vgl. Tichy 2007) zu vertiefen.

In einer ersten rekonstruktiv orientierten Phase recherchierten die Studierenden u.a., welche Formate im deutschen und ungarischen Fernsehen angeboten werden, verglichen Programmangebote von öffentlich-rechtlichen sowie privaten Rundfunkanstalten in Deutschland und Ungarn, setzten sich mit der Fernsehgeschichte in Deutschland und Ungarn auseinander und reflektierten ihre eigenen Fernsehgewohnheiten. In dieser Phase waren die ersten dekonstruktiven Erlebnisse im Sinne von, wie Reich es formuliert, *Wir sind die Enttarner unserer Welt!* eine Auseinandersetzung mit dem Gebot der Staatsferne, wie es für die durch Rundfunkgebühren und nicht durch Steuern finanzierten öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten in Deutschland gilt und die, wie sich bei den Recherchen der Studierenden herausstellte, nicht für ungarische Rundfunkanstalten zutrifft.

⁸ Der Stadtführer für Szeged mit einer Spurensuche deutsch-ungarischer Beziehungen ist zu finden unter: URL: <http://www.szeged.de/tf/>

Die zweite im eigentlichen Sinne Erkundungsphase fand in Berlin statt, wo die Seminargruppe Gast beim Offenen Kanal Berlin war und mit der Unterstützung der Jugendredaktion *Treppe 5* am Offenen Kanal drei kurze Dokumentarbeiträge zum Thema Berlin entstanden, die später im Rahmen einer Studiosendung gesendet wurden. Zu den rekonstruktiv angelegten Lern- und Aneignungsformen gehörten dabei u.a. die gemeinsame Diskussion zur Themenfindung, das Schreiben eines Exposés und Treatments, die Festlegung der Drehorte, die Auswahl von Interviewpartnern und die Durchführung von Interviews, Recherchearbeiten im Internet, die Einweisung in die Kamerahandhabung, die Anlegung von Schnittprotokollen und viele andere mehr.

Auch bei der Durchführung dieser Erkundung war Selbstbestimmung ein wesentliches Merkmal der Arbeitsformen. So konnten die Studierenden selbst entscheiden, zu welchen Themen und wie sie inhaltlich ihre Dokumentarbeiträge gestalten wollten. In drei Gruppen entschieden sich die Studierenden für die Themen „Ausländische Studenten in Berlin“, „Straßenzeitungen“ und „Berlin Impressionen“.

Die Selbstbestimmung war aber auch für viele der teilnehmenden Studierenden eine Herausforderung, die dann, wenn instruktives Lernen die vorherrschende Lernerfahrung ist, Selbstbestimmung auch als schwierig oder gar beängstigend erfahren. In dem Studierendenmagazin *GeMa*⁹ heißt es von Teilnehmern der Erkundung dazu:

Obwohl das Ideensammeln und die Arbeiten am Anfang schwer waren, denke ich, dass es sehr gut war, dass niemand uns gesagt hat, was wir drehen sollen oder was wir machen müssen. [...] Zusammenfassend konnte ich sagen, dass die Reise erst ein bisschen furchterregend aussah, aber als wir in Berlin waren, wurde alles schon besser und am Ende wollte ich nicht mehr nach Hause kommen. (Ács, Hilda/Békési, Edit/Andornaki, Nóra: 2006: 16 ff.)

Bei dieser Erkundung spielte Partizipation im doppelten Sinne eine Rolle; zum einen im Sinne spezifischer konstruktivistischer Lernformen und zum anderen im Sinne der Partizipation in Form eines eigenen Dokumentarbeitrages in einer Rundfunkanstalt bzw. dem Offenen Kanal Berlin.

Aber auch aus der Perspektive der Dekonstruktion gesehen kam es zu überraschenden Selbstbeobachtungen, die von einer Studierenden der Medienwissenschaft (und Germanistik) wie folgt geäußert wurden:

⁹ GeMa ist das Germanistische Magazin des Instituts für Germanistik an der Universität Szeged.

Es ist mir nicht gelungen [...] die journalistische Objektivität zu verstehen [...] Und Gott sei Dank haben wir einen stark subjektiven Film gedreht. Also sollte ich den Grad meines Verantwortungsbewusstseins nicht abwerten. Diese Studentin kommt zu dem richtigen Schluss: Ich glaube, so werden die Fernsehzuschauer immer eine verborgene Nachricht über ein Thema bekommen. Die Forderung nach einer absoluten Objektivität und Neutralität ist eine unerreichbare Utopie.

Für alle Beteiligten an diesem Projekt bzw. dieser Erkundung lässt sich resümieren, ein differenzierteres und reflektierteres Verhältnis zu dem Medium „Fernsehen“ gewonnen zu haben.

4.3.3. Lokale Erkundungen im Unterrichtsraum

Erkundungen können, wie bereits ausgeführt, in Unterrichtsräumen stattfinden, wenn diese ihrer ursprünglichen Funktion entfremdet werden, wie das in dem folgenden Beispiel der Fall ist, bei dem aus dem Unterrichtsraum ein Atelierraum wurde. Gegenstand des Seminars „Kulturgeschichte Deutschland – Die Moderne in der Kunst“ war die Epoche der Klassischen Moderne des frühen 20. Jahrhunderts mit den beiden thematischen Schwerpunkten der *Kunst-, Design- und Architekturschule Bauhaus* und dem (nicht nur) deutschen *Expressionismus*.

Auch dieses Seminar begann zunächst mit einer Rekonstruktion von Hintergrundwissen und zeitgeschichtlichen Zusammenhängen durch eine methodisch vielfältige Rechercharbeit. Dabei ist immer wichtig gewesen, nach Spuren transkultureller Beziehungen vor Ort und in der Zeitgeschichte zu suchen. So trafen die Studierenden z.B. bei ihren Recherchen auf den ungarischen Konstruktivisten und Bauhauskünstler László Moholy-Nagy, der als Formmeister der Metallwerkstatt und als Leiter des Vorkurses am Bauhaus gewirkt hatte. Auch fand in Szeged zur Zeit der Durchführung des Seminars eine Ausstellung von Skizzen des Künstlers Moholy-Nagy statt, die wir als Seminargruppe besucht haben. Unter anderem fanden die Studierenden auch ungarische Expressionisten, wie z.B. Blum József oder Bossányi Ervin. Lernformen waren in dieser Phase Recherchen im Internet, Besuche von Ausstellungen, Betrachtungen von Dokumentarfilmen, Diskussionen und eine offene Suche nach Bauhausspuren bei Gebrauchsgegenständen, die fast in jedem Haushalt zu finden waren. Den Sessel „Wassily“ von Marcel Breuer fanden nicht alle wirklich bequem; Stoffe und Drucke aus der Weberei, die wir uns in Katalogen angesehen hatten, alle sehr schön und äußerst modern; den Bauhausaschenbecher praktisch usw. Entscheidend war in diesen Diskussionen der reale Bezug zur Lebenswelt und die sinnliche Erfahrbarkeit der diskutierten Lerngegenstände der Studierenden. Auch für die Bauhaus-Architektur brachte ein Student, der in Budapest wohnte, einige Beispiele mit, die er vorher nicht wahrgenommen hatte.

Die Erkundung im eigentlichen Sinne erfolgte durch die Einladung einer Expertin bzw. Künstlerin, die Umgestaltung des Unterrichtsraumes in ein Atelier und die Entscheidung, eine Ausstellung mit eigenen Bildern vorzubereiten. Als Titel für die Ausstellung wählten die Studierenden: „Expressionismus – gesehen durch die Augen von Germanistikstudierenden“. Nach einer Einweisung in Grundfarben, den Umgang mit Kreide und Pinsel und expressionistische Farb- und Formgestaltung erhielten alle Studierenden eine Leinwand und die entsprechenden Materialien. Es stand den Studierenden frei, sich an den Motiven expressionistischer Bilder zu orientieren oder neue Formen und Farbkonstellationen zu wählen. Alle Studierenden, auch die, die sich mit ihren Motiven eng an expressionistische Vorlagen hielten, gaben ihren Bildern eigene Titel. Sie unterschieden bei ihren Werken zwischen Original und Fälschung. Das Bild „Selbstporträt“ von Paul Klee erhielt den Namen „Lächeln!“, Wassily Kandinskys „Lyrisch“ wurde zu „Galopp“ und „Der Tod des Baumes“ ist eine Neuschöpfung, die nach Farbkonstellationen und Motiven des Expressionismus entstand.

Die einige Wochen später anberaumte Ausstellung in der Universitätsbibliothek wurde von den Studierenden völlig eigenständig vorbereitet.

5. Fazit

Mit lokalen Erkundungen sollte in diesem Beitrag ein methodisches Instrumentarium vorgestellt werden, das eine Brücke zwischen künstlichen Lernorten und theoretischen Lerninhalten auf der einen Seite und subjektiv erfahrbarer Lebenswelt auf der anderen Seite schaffen kann.

Dabei wurde zunächst einerseits von lokalen Erkundungen im Kontext interkultureller Trainings und andererseits von Erkundungen aus dem Methodenrepertoire konstruktiver Methoden ausgegangen. Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie theoretische Lernorte zulassen aber auch wieder verlassen, um das Gelernte in der Praxis zu entdecken, zu überprüfen und zu erleben.

Lokale Erkundungen können sowohl vor Ort, wie im Beispiel der Spurensuche deutsch-ungarischer Beziehungen im Stadtbild von Szeged als auch in Form von Exkursionen, dargestellt im Filmprojekt und sogar im Klassenraum selbst verortet sein, wenn dieser seiner ursprünglichen Funktion entfremdet und wie im dargestellten Beispiel zu einem Atelier umgestaltet wird. Theoretisch Gelerntes in Realbegegnungen zu erleben, zu vertiefen und zu hinterfragen war das Ziel. Im Sinne einer konstruktiven Didaktik konnten sich die Lernenden als Erfinder, als Entdecker und Enttarnen erleben.

Die Ergebnisdokumentation dieser Erkundungen und Rückmeldungen von den Lernenden lassen erkennen, dass die Vermittlung von landeskundlichen Inhalten und interkulturelles Lernen mit dieser Methode mehr Nachhaltigkeit hinterlassen hat als traditionelle Ansätze.

Literatur

- Ács, Hilda/Békési, Edit/Andornaki, Nóra 2006: Berlin, Berlin. Studienreise zum Offenen Kanal Berlin. In: GeMa (= Germanistisches Magazin) 10, 2006/1, 16-17.
- Antor, Heinz 2002: Die Vermittlung interkultureller Kompetenz an der Universität: Das Beispiel Kanada. In: Volkmann, Laurenz/ Stierstorfer, Klaus/ Gehring, Wolfgang (Hg.): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen, 143-163.
- Bernard, Nicole 2002: Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch- „Spielend“ zu interkultureller Kompetenz. In: Volkmann, Laurenz/ Stierstorfer, Klaus/ Gehring, Wolfgang (Hg.): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen, 193-316.
- Biechele, Markus/Padrós, Alicia 2003: Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin, München u.a.
- Bolten, Jürgen 2003: Interkulturelle Kompetenz. Erfurt.
- Boócz-Barna, Katalin/Majorosi, Anna/Szablyár, Anna/Szücs, Gabriella 2006: 3+1D-Puzzle. Landeskunde und interkulturelle Kommunikation. Budapest
- Flehsig, Karl Heinz 1998: Methoden interkultureller Trainings. URL: www.gwdg.de/~kflehs/iikdiaps1-98.htm (Abruf am 10.8.2005)
- Gehring, Wolfgang 2002: Kulturelle Kontexte in Sprachlehrgängen an Haupt- und Realschule. In: Volkmann, Laurenz/Stierstorfer, Klaus/Gehring, Wolfgang (Hg.): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen, 69-97.
- Interkulturelles Lernen durch Erlebte Landeskunde. Ein Handbuch für Fortbildungsseminare mit Deutschlehrern aus mehreren Ländern (1993- 1996). Hrsg. vom Goethe-Institut/Zentralverwaltung, Amsterdam, Budapest. Saarland: Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) u.a. 1996
- Kaikkonen, Pauli 2005: Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa- Fremdsprachliches Lernen im Spannungsfeld. URL: http://line.upb.de/docs/Graz_Manuskript_Kaikkonen.pdf (Abruf am 3.6.08)
- Majjala, Minna 2008: Zwischen den Welten- Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF- Unterricht und in DaF- Lehrwerken. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachunterricht [Online] 13: 1, URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Majjala1.htm> (Abruf am 18.5.09)
- Petneki, Katalin 1994: Lerner und Landeskunde in Lehrbüchern. Auswirkungen der Darstellungsformen auf den heutigen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hg.): Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel, 43-53.
- Petneki, Katalin 1999: Identitätsbilder in DaF- Lehrwerken. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik (JuG) 97-109.
- Reich, Kersten 2008: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- Studienbuch mit Methodenpool. 4. Auflage. Weinheim und Basel.
- Reich, Kersten 2008: URL: http://uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/erkundung/frame-set_erkundung.html (Abruf am 23.5.09)

- Stadtführer für Szeged mit einer Spurensuche deutsch-ungarischer Beziehungen: URL: <http://www.szeged.de.tf/> (Abruf am 2.6.09)
- Tichy, Ellen 2006: Interkulturelles Lernen durch lokale Erkundungen. In: Interkulturelle Kompetenz. Sammelband mit Artikeln, basierend auf Materialien der internationalen Konferenz „Interkulturelle Kompetenz in der professionellen Persönlichkeitsentwicklung“. Petrosawodsk, 512-515.
- Tichy, Ellen 2007 : Wir machen einen Film in Berlin- eine „furchterregende“ Sprachübung mit ungarischen Germanistikstudierenden. In: Boszák, Gizella (Hg.): Germanistik ohne Grenzen. Studien aus dem Bereich der Germanistik. Band 3. Klausenburg-Großwardein, 177-187.
- Tichy, Ellen 2008: Das Deutschlandbild ungarischer Studierender der Germanistik- Ergebnisse einer Umfrage unter Studienanfängern. In: Scheibl, György (Hg.): Tests im DaF- Unterricht – DaF- Unterricht im Test. Festschrift für Katalin Petnecki. Szeged, 132-144.