

IMPRESSUM

Fremdsprache Deutsch

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

herausgegeben vom
Vorstand des Goethe-Instituts
und
Hans-Jürgen Krumm
Gerhard Neuner
Hans-Eberhard Piepho

im Verlag Klett Edition Deutsch, München

Schriftleitung: Sigbert Latzel (Ref. 42, Informations- und Dokumentationsstelle des Goethe-Instituts)

Redaktionsbeirat des Goethe-Instituts: Klaus Fischer, Hans-Jürgen Gierlich,
Bernd Kast, Jörg Kuglin, Karl-Heinz Osterloh
Korrespondierendes Mitglied: Diethelm Kaminski (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen)

Verantwortlicher Themenheftherausgeber:
Andreas Pauldrach

Verlagsredaktion: Eva-Maria Jenkins
Satz und Gestaltung: Hans-Werner Klein
Anzeigenleitung: Verlag Klett Edition Deutsch
Druck: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth

Umschlag: Thomas Drechsel

Themen der nächsten Hefte:	Manuskriptabgabe:	Erscheint:
Heft 7: Hörverstehen	1.3.1992	Oktober 1992
Heft 8: Lerntechniken	1.9.1992	April 1993
Heft 9: Grammatik	1.3.1993	Oktober 1993
Sondernummer 1992: Fachsprache		
Sondernummern 1993: – Deutschunterricht mit Erwachsenen – Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland (Institutionen, Informationen, Adressen)		

Seit 1992 gibt es zwei Jahresabonnements:

Abonnement 1 umfaßt zwei reguläre Hefte pro Jahr zum Preis von DM 23,80 zuzüglich Versandkosten.

Abonnement 2 umfaßt die beiden regulären Hefte wie in Abonnement 1. Dazu ein ebenfalls jährlich erscheinendes Sonderheft. Es kostet DM 37,80 zuzüglich Versandkosten.

Die Hefte können auch einzeln bestellt werden. Einzelhefte kosten DM 14,80 zuzüglich Versandkosten.

© Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt.

Die als Arbeitsblatt oder Material bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden.

Adresse der Schriftleitung: Dr. Sigbert Latzel, Goethe-Institut, Referat 42,
Gollierstraße 4, D-8000 München 2 (Tel.: 089/41868415)
Verlagsadresse: Klett Edition Deutsch GmbH, Karlsplatz 5, D-8000 München 2,
(Tel.: 089/59 62 74; Telefax 089/59 45 24)
ISBN 3-12-675511-9

EDITORIAL

An unsere Leserinnen und Leser

Landeskunde im Deutschunterricht – das ist Landeskunde der deutschsprachigen Länder, nicht nur der Bundesrepublik Deutschland. Doch Österreich und die deutschsprachige Schweiz haben in diesem Heft keinen Platz mehr gefunden: Im Jahr 2 nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten sollten Autoren aus den neuen Bundesländern zu Wort kommen und die Veränderungen in Deutschland einen deutlichen Schwerpunkt bilden. Den anderen deutschsprachigen Ländern wird einmal ein eigenes Heft zu widmen sein.

Aufmerksam machen möchten wir Sie auf den Beitrag von Vridhagiri Ganeshan aus Indien, der in der neu eröffneten Rubrik „Meinungen“ sehr engagiert seinen Standpunkt zum Thema „Landeskunde im Deutschunterricht“ vertritt. Was meinen Sie dazu? – In dieser Rubrik wollen wir künftig auch extreme Ansichten zu verschiedenen Bereichen und Themen des Deutschunterrichts veröffentlichen. Also: Nutzen Sie die Chance, sagen auch Sie uns einmal deutlich Ihre Meinung!

Doch nicht nur Ihre Meinung ist gefragt, sondern auch Ihr Wissen und Ihre Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis, in Form eines Beitrags in *FREMDSPRACHE DEUTSCH*, z.B. in Heft 8: „Wie mache ich es, daß meine Schüler Deutsch verstehen, sprechen, schreiben lernen? Wie bringe ich sie dazu, Grammatikregeln anzuwenden, neue Wörter und Wendungen nicht gleich wieder zu vergessen? Wie mache ich sie zu neugierigen, selbständigen, aktiven Lernern, die nicht nur wiederkäuen, was ihnen vorgesetzt wird? Welche Tips kann ich meinen Schülern für das selbständige Lernen zu Hause geben? Wie kann ich ihre Lerngewohnheiten ändern? Welche Rolle spielt die Motivation? Gibt es Lernhilfen, Lerntechniken, die ich meinen Schülern vermitteln kann?“

Solche und ähnliche Fragen bewegen Lehrerinnen und Lehrer überall auf der Welt, und diese Fragen stellen wir auch in Heft 8 von Fremdsprache Deutsch, das dem Thema „Lerntechniken“ gewidmet ist.

Wenn Sie zu diesem Thema etwas zu sagen haben, wenn Sie mit bestimmten Lerntechniken besonders gute Erfahrungen gemacht haben, von denen auch andere profitieren könnten, dann schicken Sie Ihren Beitrag bis zum 30.9.92 an den Themenheftherausgeber: Peter Bimmel, Stichts End 17, 1244 Ankeveen/Niederlande. Der Beitrag sollte nicht zu lang sein, er darf theoretisch und praktisch, aber auch nur praktisch sein. Auch kleine „Tips und Tricks“ sind willkommen. (Hinweise für das Schreiben von Manuskripten finden Sie auf Seite 68.)

Wenn Sie sich allerdings mehr für die Rolle der Grammatik in einem zukunftsweisenden Deutschunterricht interessieren, dann denken Sie jetzt schon an Ihren Beitrag für Heft 9 zum Thema „Grammatik“.

Ihre Schriftleitung

I N H A L T H E F T 6

J u n i 1 9 9 2

Landeskunde

- 4 ANDREAS PAULDRACH
Eine unendliche Geschichte
Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren
- 16 HANS-JÜRGEN KRUMM
Bilder im Kopf
Interkulturelles Lernen und Landeskunde
- 20 EINE ARBEITSGRUPPE IN INDONESIEN
Deutschlandknigge für Indonesier
Anregungen für die landeskundliche Projektarbeit
- 25 HANS WEBER
Erkundungsgänge durch drei Gedichte
Landeskunde mit Literatur
- 32 ANDREAS PAULDRACH
Bücher und Aufsätze zum Thema
- 34 BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES GOETHE-INSTITUTS
25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung
- 36 BERND KAST
Ein deutscher Herbst und was daraus wurde:
Schüler- und handlungsorientiert – geht das überhaupt?
- 39 BERND KAST
Das Wort des Jahres '91



- 40 IRENE VRIGNAUD
Deutschland-Puzzle: Landeskunde zum Anfassen
Variationen zu einem Thema
- 44 KATRIN DRECHSEL
So sehen wir das!
Schülertexte aus Ost und West
- 48 ULRICH ZEUNER
Reisen – Wie war das damals? Wie ist es heute? Wie könnte es werden?
Eine Dokumentation
- 56 DAGMAR BLEI / EVA-MARIA JENKINS
Momentaufnahme: Vereinigungsglossar von A–Z
- 58 ACHIM MAIBAUM
Zeit | Worte
Ein Geschichtsprojekt für den Sprachunterricht stellt sich vor

Rubriken

- 23 Meinungen
- 55 Materialien: Deutschland 1989–1992
- 64 Zeitschriften stellen sich vor
- 65 Aktuelles Fachlexikon
- 66 Gewußt wie ... erklärt warum
Unsere Sprachecke
- 67 Termine
- 68 Unsere Autorinnen und Autoren
- 68 Hinweise zur Gestaltung von
Manuskripten

Eine unendliche Geschichte

Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren

Von Andreas Pauldrach

1. Einleitung: Deutsche Einheit und Landeskunde

„Wie ist das denn mit dem Schulsystem in den neuen Ländern, gibt's da nicht ein Faltblatt?“

„Haben Sie Material über diese Berliner Treuhandgesellschaft, das man im Unterricht in der Gymnasialschule (=Sekundarstufe II) einsetzen kann?“

„Ossi' – ,Wessi' – ,Besserwessi' – Könnten Sie uns bitte einen kleinen Vortrag halten über die Veränderungen im Wortschatz seit der deutschen Wiedervereinigung und wie sich das im Bewußtsein der Leute ausgewirkt hat?“

Seit dem Fall der Berliner Mauer können die im Ausland tätigen Mittlerorganisationen deutscher Kultur sich kaum mehr vor Anfragen dieser Art retten. Gut zweieinhalb Jahre nach den Montagsdemonstrationen in Leipzig und den anderen Großstädten der ehemaligen DDR ist festzuhalten, daß die deutsche Einheit und deren Folgen nicht nur die Menschen, sondern auch die „Landeskunde“ im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht überrascht hat und noch immer überrascht. Ein Zustand, der sich wohl so schnell nicht ändern wird. Und das hat – so vermuten wir – auch etwas mit den Besonderheiten der „Landeskunde“ zu tun, die man an diesem einmaligen historischen Prozeß „deutsche Einheit“ besonders gut studieren kann.

Die meisten Materialien, die 1990 hier und dort oft als „Momentaufnahmen“ verfertigt wurden, sind von der weiteren politischen und ökonomischen Entwicklung schlicht überrollt

worden (z.B. „Operation Deutschland“, Hueber 1990), es sei denn, sie haben sich auf die Darstellung der neuen Topographie Deutschlands beschränkt (z.B. „Deutschland in den neuen Grenzen“, Klett 1991). Es kommt also, und das zeigen diese Beispiele, auch auf die *Auswahl des Stoffes* an.

Die „richtige“ Auswahl zu treffen aus dem unendlichen Meer von Fakten, ist das Geschäft der Didaktik. Nicht der für den Augenblick vielleicht besonders eindrucksvolle „Schnappschuß“ ist gefordert, sondern Materialien und Darstellungsweisen werden gebraucht, die über einen längeren Zeitraum hinweg „aktuell“ bleiben, weil an ihnen die gesellschaftlichen Entwicklungen und Verhältnisse „exemplarisch“ studiert werden können. Am Beispiel der deutschen Einheit wird insofern *das* Problem der „Didaktik der Landeskunde“ beispielhaft sichtbar.

Nach dem Jahr 1990 z.B. haben oder hätten gerade die Texte überlebt, in denen besonders von den politisch-ökonomischen und den menschlichen Schwierigkeiten der deutschen Vereinigung die Rede war. Natürlich lassen sich solche Forderungen immer leichter im nachhinein erheben und begründen. Und ebenso verständlich ist es, daß im Gefühlsüberschwang von Gedanken- und Reisefreiheit, von DM-Kaufkraft und deutscher Einheit die Kosten dieser Freiheit nicht oder zu wenig beachtet wurden und also auch die entsprechenden landeskundlichen Texte und Materialien zu wenig oder gar nicht davon handelten. Und außerdem wollen wir nicht vergessen, daß gerade bei der Darstellung und Behandlung des landeskundlichen Phänomens „deutsche Einheit“ der politische Standort des Lehrers, des Lehrwerkautors und des Verlages, wel-

cher Materialien produziert, eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Das alles rechne ich zu dem wichtigen Kapitel „Ideologische Komponente von Landeskunde“ (siehe Abschnitt 6).

1992 sind die Auswirkungen der deutschen Einheit schon deutlich erkennbar. Es darf also vermutet werden, daß landeskundliche Materialien, die heute produziert werden, einen längeren Atem haben werden, da sie notgedrungenenerweise von einer realistischeren und das heißt hier wörtlich ‚wirklichkeitsnäheren‘ Einschätzung der deutsch-deutschen Entwicklung ausgehen.

Daß die richtige Auswahl des Unterrichtsmaterials eine erhebliche Kompetenz dessen, der da auswählt, voraussetzt, weiß jede Lehrerin und jeder Lehrer. Betrachten wir nochmals die drei eingangs vorgestellten Bitten, so wird sogleich klar, daß diese geforderte Kompetenz sich auf sehr unterschiedliche Wissens- bzw. Wissenschaftsbereiche bezieht (Volkswirtschaft, (Schul)Politik, Linguistik und (Sozial)Psychologie). Und auch darin liegt ein Hauptproblem von „Landeskunde“, wie noch zu zeigen sein wird.

2. „Landeskunde“ – was ist das?

Vielleicht stellen wir uns hier eine unnötige Frage. Denn wir haben uns ja gerade mit einem Gegenstand landeskundlicher Provenienz befaßt (deutsche Einheit), und jeder Lehrer hat tagtäglich, wenn er Unterricht vorbereitet oder durchführt, mit landeskundlichen Fragen zu tun. Trotzdem oder besser gerade wegen der Alltäglichkeit und Selbstverständlichkeit dieser Praxis ist

ein genauerer Blick vielleicht nicht unangebracht.

So heißt es in einem modernen, umfangreichen Kompendium zum Fremdsprachenunterricht:

*„Landeskunde meint **alle Bezüge auf die Gesellschaften**, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird. Solche soziokulturellen Bezüge treten im fremdsprachlichen Curriculum immer dann auf, wenn den Lernenden die fremde Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt wird“ (Buttjes 1989, 112, Hervorhebung von AP).*

Diese Beschreibung scheint nicht allzu weit entfernt von einem 15 Jahre älteren Definitionsversuch, in dem „Landeskunde als Kontextwissen“ gefaßt wurde. Wobei Kontext zu verstehen ist als **„Gesamt der politischen, sozio-ökonomischen und kulturellen Gegebenheiten, die für die Produktion und Rezeption sprachlicher Äußerungen maßgeblich sind / waren“** (Schmidt, 1973, zit. 1980, 290, Hervorh. von AP).

Dieser moderne Landeskundebegriff umfaßt also alle Äußerungen einer Gesellschaft und beschränkt sich nicht auf solche einer wie auch immer definierten „hohen Kultur“ – das wird wichtig, wenn wir von „Alltagskultur“ und „Leutekunde“ reden werden.

Was diese Begriffsbestimmung unter dem Aspekt von Lern- und Lehrbarkeit so schwierig macht, ist freilich ihre Grenzenlosigkeit.

Um diesem Dilemma auszuweichen, hat die Landeskundendidaktik in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der „*Lernerorientiertheit* des Unterrichts“ einen anderen – offenbar weniger beschwerlichen – Weg eingeschlagen: Was unsere Schülerinnen und Schüler wirklich interessiert, soll Gegenstand des Unterrichts sein.

Freilich kommt man um den Stein des Anstoßes, die Auswahl der Unterrichtsthemen, auch dabei nicht herum: Zum einen fordert der Lehrplan in aller Regel zumindest einen Extrakt aus der Fülle landeskundlicher Gegenstände (etwa Geographie der deutschsprachigen Länder, Informationen über Regierungssystem, Arbeitswelt, Sitten und Gebräuche etc.), zum anderen müssen wir uns fragen, ob die Schülerinnen und Schüler wirklich interessiert, was

Lehrer und Lehrbuchautoren dafür halten und ob das viel zitierte „Interesse“ häufig nicht ein durch die Erwachsenenwelt „fremdgesteuertes“ ist. Man denke nur an den Einfluß von Werbung und die Rolle, die heute die fast durchweg von Erwachsenen geschriebene und vermarktete Popmusik im Leben der Jugendlichen spielt.

Was also ist Landeskunde? Ein „Unfach“ (Picht und S. J. Schmidt 1973 und 1980), ein „Buch mit sieben Siegeln“ (Delmas/Vorderwülbecke 1982), ein „unmögliches Fach aus Deutschland“ (Gürttler/Steinfeld 1990)?

3. Probleme in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung

Immer wieder wird beklagt, daß die fremdsprachliche Landeskunde, anders als die gleichsam klassischen Schuldisziplinen, keine genau ausmachbare Bezugswissenschaft besitze. Häufig hat man der Landeskunde deshalb mangelnde wissenschaftliche Fundierung überhaupt vorgeworfen.

Auch die Landeskunde der ehemaligen DDR stand vor diesem Problem, auch wenn die Bezugswissenschaften dort „Grundlagenfächer“ hießen (vgl. z. B. Bettermann 1989, Uhlemann 1982).

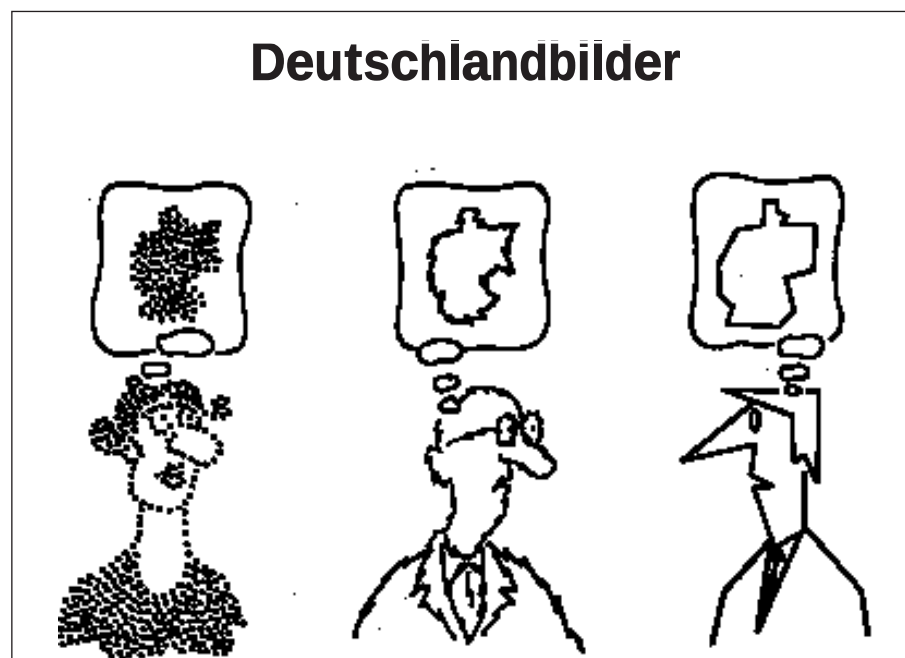
Wie aber kann unter diesen Bedingungen universitäre Lehrerausbildung

betrieben werden? So ist die Fremdsprachenlehrausbildung zwar immer noch hauptsächlich philologisch ausgerichtet, aber immerhin sehen inzwischen verschiedene Deutsch-als-Fremdsprache-Curricula „Landeskunde“ vor (vgl. dazu Henrici 1989, besonders 35 und 45). An der Universität existieren für dieses Fach allerdings keine Spezialisten, es gibt keine „Rundumwissenschaftler“ (Deutschmann 1982), so daß sich das Problem der ‚überschaubaren‘ und damit seriös lehrbaren Bezugswissenschaften erneut stellt. Möglicherweise bietet eine Art „Projektorientiertheit der Ausbildung“ (mit der Befragung /Einschaltung von einschlägigen Experten der gerade benötigten Spezialdisziplin) einen Ausweg aus diesem Dilemma (Picht 1982). Auch im Ausland sieht in dieser Hinsicht die Ausbildungssituation noch nicht erfreulicher aus.

Was in der Ausbildung versäumt wird, muß später „nachgeholt“ werden. Zwei Wege werden in dieser Beziehung besonders häufig beschritten:

- a) der Weg der Fortbildung (auf diesem Gebiet sind zahlreiche Institutionen sowohl in der BRD wie auch im jeweiligen Ausland tätig);
- b) zusätzliche Lehrmaterialangebote der verschiedensten Institutionen (siehe S. 55).

Am Beispiel der Landeskundeseminare des Goethe-Instituts soll kurz ein Konzept solcher Lehrerfortbildung vorge-



Ulrich Hofmann

stellt werden. Dabei müssen wir immer im Auge behalten, daß derartige internationale Fortbildungsseminare, die von deutschen Institutionen veranstaltet werden, selbst wieder (unter dem Stichwort ‚Methodenexport‘) einen nicht unkomplizierten Gegenstand innerhalb der Diskussion um das Konzept interkultureller Kommunikation abgeben (Krumm 1986, Baumgratz 1988).

In diesen mehrwöchigen Seminaren „Erlebte Landeskunde“ wird dem Teilnehmer „nicht ein fertiges Wissen durch Referenten vermittelt, sondern er wird durch bestimmte Aufgaben in vielfältige Situationen als Beobachter oder als Interviewer versetzt, die es ihm ermöglichen, sich durch Einholen verschiedener Meinungen zu einem Thema und durch Benutzung verschiedener Quellen ‚ein Bild zu machen‘. Wir benutzen hierfür den journalistischen Begriff der Recherche (...)“ (Rösch 1989, 3f).

Sicherlich ist die Lage im nicht-deutschsprachigen Ausland schwieriger, wenn es um die Herstellung authentischer Kommunikationssituationen außerhalb des Klassenzimmers geht. Unmöglich ist es jedoch keinesfalls, sie aufzuspüren bedarf nur etwas

mehr Phantasie des Lehrers. Mögliche Ziele solcher ‚Recherchen‘ sind deutsche Industrieunternehmen, deutsche Emigranten, Kulturinstitutionen, Deutschabteilungen von Hochschulen, Repräsentanten deutscher Verkehrsunternehmen, deutsche Restaurants etc. Viele Anregungen für solche projektorientierte „Spurensuche“ bietet das Heft 4/1991 von *FREMDSPRACHE DEUTSCH* zum Thema „Unterrichtsprjekte“.

4. Statt einer Geschichte der Landeskunde: Die drei Ansätze der Landeskunde

Es mag schon verwundern, daß seit dem Bändchen von Erdmenger/Istel (1973) keine „Didaktik der Landeskunde Deutsch als Fremdsprache“ mehr erschienen ist, obgleich sich auf dem Felde der Landeskunde seitdem einiges getan hat. Auch gibt es bis heute keine „Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache“ und also auch keine der Landeskunde Deutsch als Fremdsprache. Die Fremdsprachendidaktik

allgemein befindet sich seit V. Raddatz materialreicher Untersuchung „Fremdsprachliche Landeskunde in Unterricht und Forschung – Eine Bilanz seit 1945“ (1989) in einer besseren, überschaubareren Situation.

Günter Weimann und Wolfram Hosch vom Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF) in Tübingen schlagen in Anlehnung an die „vier Lehrwerksgenerationen“ (Götze 1990) folgende Klassifizierung der verschiedenen „Herangehensweisen“ der Landeskundemethodik vor. Sie unterscheiden zwischen dem

- kognitiven
- kommunikativen
- interkulturellen

➤ Ansatz

Mit Recht merken sie dabei an, daß diese Ansätze „in der Praxis ... selten in ihrer ‚reinen Form‘ vorkommen.“

Zum kognitiven Ansatz:

Auf der Ebene der Lerninhalte stehen Realien, Institutionenkunde, Geschichte und Kultur im Vordergrund. Der Lernprozeß zielt dabei vor allem auf die Aneignung von Wissen, Daten und Fakten (siehe Abb. 1). Die Themen werden von den jeweiligen Bezugswissenschaften wie Politologie, Soziologie, Geschichte, Geographie oder Literaturwissenschaft abgeleitet. Landeskundliches Lernen ist in diesem Ansatz dem sprachlichen Lernen meist nachgeordnet und findet oft erst im Unterricht mit Fortgeschrittenen statt. Im Hintergrund steht die Vorstellung, die Aufgabe der Landeskunde sei es, „*ein beziehungsreiches, zusammenhängendes System deutscher Wirklichkeit zu vermitteln*“ (Delmas / Vorderwülbecke 1982, 202).

Bei allem enzyklopädischem Anspruch, die Zielkultur in ihrer Gesamtheit zu erfassen, stehen die Lehrenden sowohl aufgrund der im Sprachunterricht zur Verfügung stehenden Zeit für landeskundliches Lernen als auch aufgrund der mangelnden sprachlichen Kompetenz der Lernenden vor der Qual der Auswahl.

Auch die theoretischen Überlegungen zur Rolle und Aufgabe der Landes-

Didaktisches Konzept	Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz*	Interkultureller Ansatz / kulturbezogenes Lernen
Didaktischer Ort	Eigenes Fach/selbständige Unterrichtseinheit	Im Fremdsprachenunterricht	Im Fremdsprachenunterricht
Übergeordnetes Ziel	Wissen: Systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	Kommunikative Kompetenz: In der Lage sein, sich ohne Mißverständnisse zu verständigen	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen
Inhalte	Soziologie Politik Wirtschaft Kultur Geschichte ↓ LANDESBILD	Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten Wie Leute am Gemeinwesen teilnehmen Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten/ ihren Lebensunterhalt sichern Wie Leute sich bilden (kulturelle Tradierung) ↓ ALLTAGSKULTUR/ GESPRÄCHSTHEMEN	Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für die Lernenden ↓ FREMD-/KULTURVERSTEHEN

Abb.1: Tabelle nach Weimann und Hosch
* Die Inhalte des kommunikativen Ansatzes entsprechen den von Gerhard Neuner entwickelten Kategorien.

Die beiden deutschen Staaten (1949–1990)

Bis 1890 gab es zwei deutsche Staaten: die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik. 1945 war der Zweite Weltkrieg zu Ende. Es war auch das Ende Hitler-Deutschlands – einer schlimmen Zeit in der deutschen Geschichte. Die Amerikaner, Engländer, Franzosen und Russen wollten nun ein neues, demokratisches Deutschland aufbauen. Aber wie sollte dieser Staat aus-

sehen? Die Meinungen darüber waren sehr verschieden. So hatten wir ab 1949 zwei deutsche Staaten: die Bundesrepublik Deutschland im Westen und die Deutsche Demokratische Republik im Osten. Das frühere Deutschland war also geteilt. Der westliche Teil stand politisch auf der Seite der USA, der östliche auf der Seite der Sowjetunion. Seit Oktober 1990 ist diese Teilung beendet.

Abb. 1: Lernziel Deutsch 1, S.194: Kognitiver Ansatz

kunde im Sprachunterricht, wie sie in dem Konzept „Landesbild der DDR“ zum Ausdruck kamen, sind einem kognitiven Ansatz zuzurechnen. Das Lehrprogramm LK-DDR, das 1982 in Kraft trat, enthielt beispielsweise die Zielstellung, „ausländischen Germanistikstudenten systematisch ein lebensnahes Bild von Gegenwart, Geschichte und Perspektive der Deutschen Demokratischen Republik zu vermitteln“ und „die Vertiefung eines wissenschaftlich fundierten Geschichtsbewußtseins zu fördern“ (Arndt 1985, 144). (Letzteres weist auf die ideologische Komponente der Landeskunde, siehe dazu Abschnitt 6.)

Zum kommunikativen Ansatz:

Mit der kommunikativ orientierten Didaktik erfahren auch die landeskundlichen Lerninhalte eine Neubestimmung: Sie werden jetzt nicht mehr anhand der „Gegenstände“ der Zielkultur gewonnen, im Vordergrund stehen vielmehr die Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden. An ihren Interessen und Bedürfnissen orientiert sich die Auswahl landeskundlicher Inhalte. Die „Themen“ werden z.B. anhand sogenannter „Grunddaseinsfunktionen menschlichen Lebens“ (Neuner 1979, 128) oder „Grundbedürfnisse“ (Bausinger 1985, 6) gewonnen, von denen man annimmt, daß sie von allgemeinem Interesse sind (Abb. 2). Die Landeskunde ist im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sowohl informations- als auch handlungsbezogen konzipiert und soll in beiden Fällen vor allem das Gelingen sprachlicher

Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen. In der Aneignung landeskundlichen Wissens wird eine wesentliche Bedingung für eine adäquate Sprachverwendung gesehen, denn Sprachenlernen wird als Bedeutungslernen konzipiert. Die Landeskunde hat in diesem Ansatz eher eine dienende Funktion. Die Lernziele beziehen

sich vor allem auf Handlungsfähigkeit in der Zielkultur und Einstellungen gegenüber der Zielkultur. Fragen nach den Bezugswissenschaften bzw. curriculare Entscheidungen treten dabei in den Hintergrund. Bausinger stellt z. B. fest: „Es gibt in der Tat kaum geordnetes und erschlossenes Material, man muß sich das im allgemeinen selber zusammensuchen“ (Bausinger 1985, 7).

Zum interkulturellen Ansatz:

Angeichts der Tatsache, daß Verständigungsfähigkeit nicht auf die korrekte Verwendung eines zunächst fremdartigen sprachlichen Systems reduziert werden kann, rückte in der Fremdsprachenforschung (vor allem in der Englischdidaktik) in den 80er Jahren die Interdependenz von sprachlichem und kulturellem Lernen verstärkt in das Blickfeld. Das hatte zur Folge, daß die kommunikative Didaktik zu einer interkulturellen erweitert wurde (siehe Abb. 3). Doch nicht nur aus sprachdidaktischer, sondern auch aus politischer Sicht wird heute verstärkt für eine Verbindung von fremdsprachli-

Abb. 2: Deutsch Aktiv IA (alt), S.92: Kommunikativer Ansatz

4 Recht im Alltag



1. Der Verkäufer (das Geschäft) muß eine neue Ware zurücknehmen und das Geld bar zurückgeben, wenn die Ware einen Fehler hat.

ODER

2. Der Verkäufer muß dem Kunden (Käufer) einen Preisnachlaß (Rabatt) geben, wenn der Kunde die fehlerhafte Ware behalten will.

ODER

3. Der Verkäufer muß dem Kunden eine neue Ware geben, wenn die zuerst gekaufte neue Ware einen Fehler hat. Der Kunde muß dann die erste Ware zurückgeben.

ODER

4. Das Geschäft muß die neue Ware kostenlos reparieren, wenn der Kunde damit einverstanden ist.

Die Garantiezeit für eine Ware beträgt mit oder ohne Garantieschein immer 6 Monate.

LEBEN SIE BITTE UND SPIELEN SIE DIE SZENE!

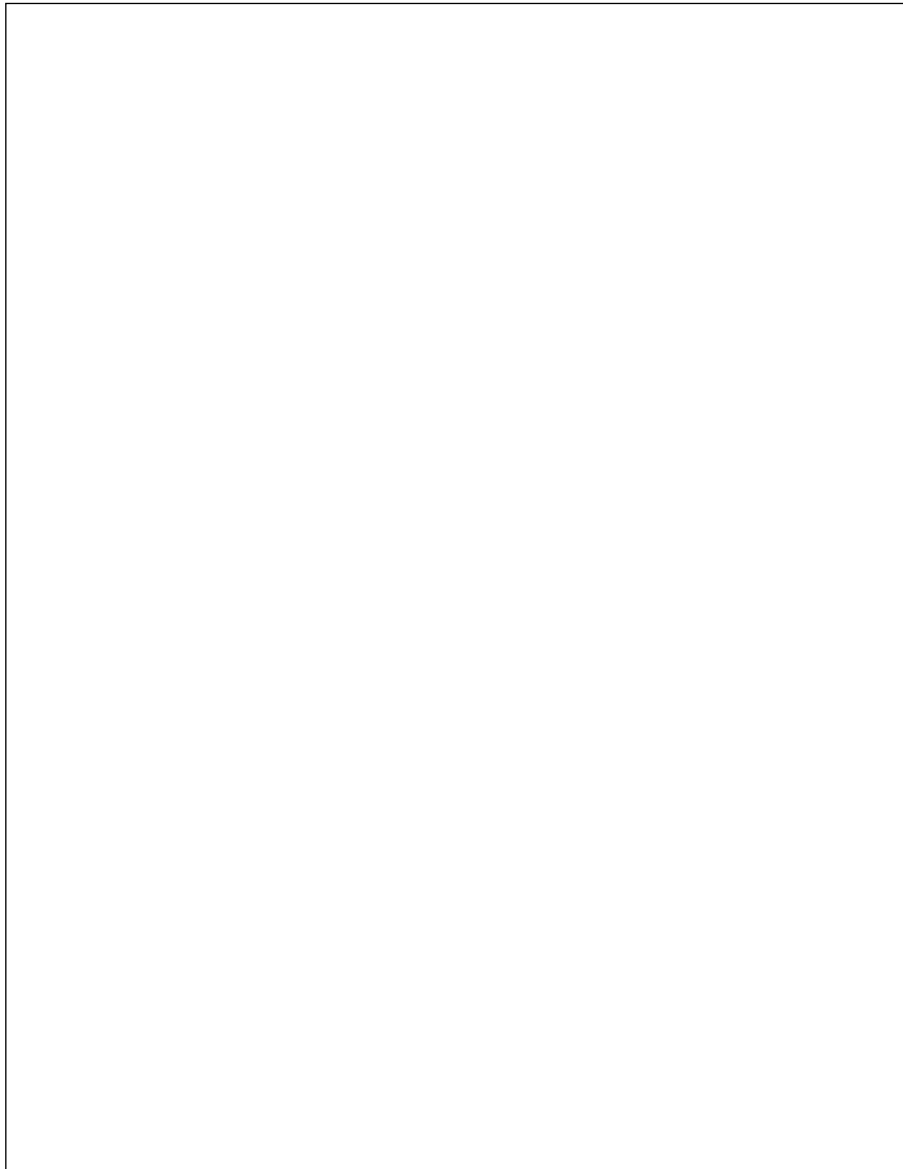


Abb. 3: Sprachbrücke 1, S.104: Interkultureller Ansatz

chem und kulturbezogenem Lernen plädiert. Im Zuge weltweiter Wanderungsbewegungen, die multikulturelle Gesellschaften entstehen lassen, und übernationaler Zusammenschlüsse (z.B. der EG-Binnenmarkt) sieht sich der Fremdsprachenunterricht neben anderen Fächern neuen Zielsetzungen und Anforderungen gegenüber: „*Ideally, intercultural education begins at the elementary level and continues through adult education.*“ (Fantini 1991, 17)

Damit erfuhre die Landeskunde eine Aufwertung: Neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz tritt Kultur- bzw. Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel. Mit Hilfe exemplarischer Themen sollen die Lernenden befähigt werden, die eigene und fremde Kultur besser zu verstehen. Ein

interkulturell ausgerichteter Sprachunterricht will deshalb nicht in erster Linie „Informationen“ vermitteln, denn es geht vor allem um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten sowie um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften (vgl. ABCD-Thesen). Ethnozentrische Sichtweisen sollen relativiert und Vorurteile abgebaut werden, indem die eigene Lebenswelt vor dem Hintergrund der fremden – und umgekehrt – gedeutet wird. Das Globalziel der interkulturellen Kommu-

nikation soll darüber hinaus einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten. (Weimann G./Hosch.W, unveröffentlichtes Manuskript 1992)

5. Praktisches Beispiel: Thema ‚Arbeit‘ im Anfängerunterricht

Mit Bedacht habe ich dieses Allergiethema gewählt: Es gehört zum Standard-Angebot fast jedes Deutschlehrwerks und ist durchaus vorurteilsbeladen.

Das Beispiel (siehe Abb. 3) stammt aus dem Deutschlehrwerk SPRACHBRÜCKE I, mit dem man etwa ab dem Alter von 16 Jahren in nicht deutschsprachigen Ländern arbeiten kann. Bei diesem Hörtext (den man auch als LV nutzen kann) handelt es sich um ein Interview, in welchem eine Deutsche, Frau Klinger (aus Nürnberg), von zwei ‚einheimischen‘ Studenten (deren Herkunftsland ‚Lilaland‘ unbestimmt bleiben soll, daher auch die Kunstnamen) zum Thema Arbeit/Freizeit befragt wird. Der thematische Ausgangspunkt ist ein verbreitetes (Vor)Urteil, „*wonach die Deutschen die Japaner Europas seien, mithin Ameisen.*“ (Süddeutsche Zeitung 1991, Zitat E. Cresson, ehemalige französische Ministerpräsidentin). Textstruktur und Lexik sind dem Kenntnisstand von Anfängern nach ca. 100 bis 120 Stunden Deutschunterricht angeglichen.

Die Struktur des Dialogs zwischen den beiden Studenten (Frau Boto und Herrn Alga aus ‚Lilaland‘, in deren Rollen die jeweiligen ‚konkreten‘ Schülerinnen und Schüler schlüpfen sollen/können,) ist nun so angelegt, daß es Schritt für Schritt zu einer Demontage der Ausgangsbehauptung „Die Deutschen arbeiten viel“ kommt. Nun könnte man einwenden, das sei eine unbewiesene Behauptung eines ‚Kunsttextes‘ aus einem Lehrwerk. Diesem Einwand begegnen die authentischen Materialien (Grafiken, Zahlentabellen), die diesem Dialogtext zugeordnet sind und die mit ihm zusammen behandelt werden sollen. Ob man alle ‚durchnimmt‘, sollte dem Interesse der Klasse an der Arbeit mit solchen Text-

sorten überlassen bleiben. Methodische Wege, die den allzu eingefahrenen Weg der ‚W-Fragen‘ vermeiden helfen, werden eingeschlagen, z.B.:

- die ‚Übersetzung‘ der Tabellen in einen Lückentext,
- für interaktive Partnerarbeit: das Löschen bestimmter Daten aus der Statistik des einen Schülers, die dieser dann von seinem Partner, der über alle Informationen verfügt, erfragen muß (Arbeitsbuch) oder
- die Erstellung entsprechender Tabellen für das eigene Land.

Verfährt man in der hier vorgeschlagenen Weise, dann ist Landeskunde kein isolierter Teil des Deutschunterrichts: Das landeskundliche Thema wird organisch in den Prozeß des Spracherwerbs integriert und erhält in einem interaktiven Lernprozeß seinen sicheren Platz im Unterricht.

Exkurs: Wie aktualisiere ich ein Lehrbuch – oder: die leidige Frage der Informationsbeschaffung

Da Lehrbücher im Augenblick ihres Erscheinens stets auch landeskundliches Material präsentieren, welches bereits „veraltet“ ist – diese Erkenntnis trifft natürlich besonders auf statistische Angaben zu – folgt hier ein weiterer produktiv umzusetzender Einwand: „Aber die Zahlen in den Tabellen stammen ja aus der Mitte der 80er Jahre“.

Bei drei der abgedruckten Tabellen handelt es sich um unveränderte oder leicht gekürzte Wiedergaben von GLOBUS-Kartendienst-Blättern. Nun kann man zum Beispiel beim Globus-Kartendienst (siehe Adresse S. 55) nachfragen, ob es aktuellere Blätter zum jeweiligen Thema gibt, was in der Regel der Fall ist.

Unternehmen wir also einmal exemplarisch den Versuch, die im Lehrbuch schon seit fünf oder mehr Jahren fixierten Informationen zu aktualisieren. Wir wenden uns an einen Informationsdienst, blättern in verschiedenen deutschen Zeitungen, sofern öffentlich zugängliche Bibliotheken (der Hochschulen, der Stadt oder des nächsten Goethe-Instituts) sie

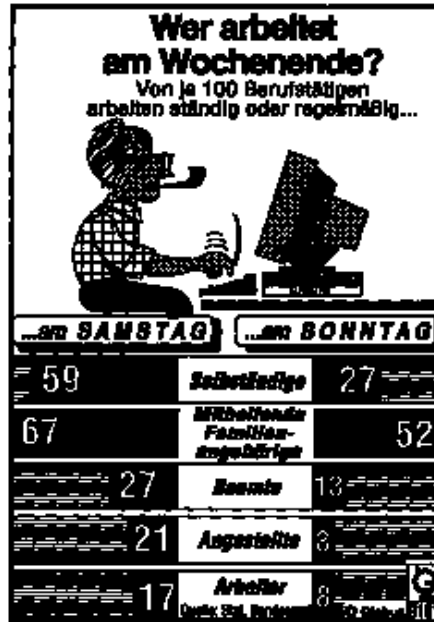


Abb. 4: Thema „Arbeit“

bereithalten oder schreiben direkt an eine sogenannte Primärquelle, wobei zu beachten ist, daß die meisten kommerziellen Informationsdienste nicht kostenlos tätig werden.

Wir haben in den neueren GLOBUS-Lieferungen geblättert (siehe Abb. 4). Dieses Schaubild habe ich deshalb aus der Fülle des angebotenen Materials ausgewählt, weil es die Lehrbuchstatistiken nicht einfach in die Gegenwart fortschreibt, sondern auf einen Aspekt des Themas aufmerksam macht, welchen wir bislang mit dem vorliegenden Material überhaupt nicht erfaßt haben (der vielleicht 1985 auch noch gar nicht so bedeutend war). „Die Deutschen“, die in kleinen selbständigen Betrieben arbeiten, aber auch eine erhebliche Anzahl von Beamten und Angestellten, arbeiten auch am Wochenende (und an Feiertagen). Zu vermuten steht, vor allem wenn man die jahrelangen Initiativen der deutschen Arbeitgeber um die Flexibilisierung der Arbeitszeit hinzunimmt, daß dieser Trend anhält.

Ein Resultat des Bemühens, veraltete Informationen zu ersetzen, besteht also auch darin, daß wir ein *differenzierteres Bild vom Thema „Arbeit in Deutschland“* erhalten, ein Bild welches nicht eindeutig ist und welches sich kaum in wohlfeile Schlagworte oder Slogans vom Typ „Die Deutschen sind fleißig/arbeiten zu viel etc.“ pressen

läßt. Dieses Verfahren kann man auch die Darstellung von „Berechnungen in der Zielsprachkultur“ nennen.

Die ‚Methode‘, durch den Lehrer (allein) Informationen auf den neuesten Stand zu bringen, ist aber nicht bloß wegen des damit verbundenen Arbeitsaufwandes nur die zweitbeste. Im modernen Fremdsprachenunterricht denken wir ja auch darüber nach, wie die Schülerinnen und Schüler zu selbständigem, autonomem Lernen befähigt werden können. D.h. wir Lehrer überlegen uns, wie wir sie mit relativ einfachen Hilfsmitteln in die Lage versetzen können, sich ohne unsere Hilfe bei der Lösung von fremdsprachlichen Problemen zurechtzufinden. Die sprachlichen Mittel und landeskundlichen Kenntnisse, die man braucht, um sich neue oder aktuellere Informationen zu beschaffen, sind nicht allzu kompliziert. Man sollte sie sobald als irgendmöglich – und immer wieder – zum Gegenstand von Unterricht machen.

Im Briefbeispiel (Abb. 5) geht es um Löhne und Preise, ein im landeskundlichen Vergleich stets interessantes – aber selten differenziert genug abgehandeltes – Thema. Dazu eine Liste von Adressen, die bei der Informationsbeschaffung nützlich sein können.

6. Die ideologische Komponente von Landeskunde: Der Streit um das ‚richtige‘ Deutschlandbild

An diesem Beispiel stoßen wir auf eine elementare Schwierigkeit beim Umgang mit Landeskunde und der Vermittlung von landeskundlichen „Fakten“, die ich die „ideologische Komponente“ der Landeskunde nennen möchte. Es sind ja in aller Regel keine „Fakten“, wie wir sie aus dem Umgang mit Technik und Natur kennen (wobei wir nicht übersehen wollen, daß auch diese revidiert und umgestoßen werden). Landeskundliches Wissen ist vielmehr gesellschaftliches Wissen. Es ist darum interpretierbar, abhängig von den Interessen der Informations-

in einer besonderen Weise zugespitzt. Natürlich gibt es Institutionen, die sich gleichsam von Amtes wegen mit der Aufgabe befassen, die Öffentlichkeit (die inländische wie die ausländische) mit Informationen und Materialien über den gesamten Umfang des gesellschaftlichen Lebens in der Bundesrepublik zu versorgen. In unserem Beispiel wird das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung genannt. Andere Institutionen sind z. B. INTERNATIONES oder die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). In der Regel ist man als Deutschlehrer sehr dankbar für die Materialien, die diese Institutionen – meist auch noch kostenlos – zur Verfügung stellen. Nur eins muß man auch wissen: Diese Stellen vermitteln keine ‚objektiven‘ Informationen, auch sie sind im Konfliktfall Partei, soll heißen, sie vertreten bei kontroversen Fragen – je nachdem, wie abhängig sie institutionell, personell oder finanziell sind – *eine bestimmte Meinung*.

Wem dies alles zu abstrakt und wirklichkeitsfern klingt, der sei an jene innenpolitische Diskussion in der Bundesrepublik (zwischen CSU und FDP) erinnert, an der sich eine Auseinandersetzung um die „Ausgewogenheit“ des Deutschlandbildes entzündete. Zum selben Zeitpunkt wurden aber auch nicht unbeträchtliche Summen aus dem Bundeshaushalt zur Bekämpfung des Bildes vom „häßlichen Deutschen“ zur Verfügung gestellt:

„Das Deutschlandbild ist ins Gerede gekommen. Gemeint ist nicht das Bild, das sich das Ausland von Deutschland macht, sondern die Art und Weise, wie sich die Bundesrepublik Deutschland selbst gegenüber dem Ausland darstellt“ (Ammer 1988, 1).

Im Verlaufe dieser Kontroverse, in der es um eine möglichst positive Darstellung der Bundesrepublik Deutschland ging und die sich zunächst und hauptsächlich auf die Kulturprogramme des Goethe-Institutes richtete, trat die damalige Bundesregierung an das Goethe-Institut mit der Bitte heran, einmal zu prüfen, welches Deutschlandbild eigentlich die gebräuchlichen Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerke vermitteln. Das Goethe-Institut reichte

Abb. 5: Sprachbrücke 1, S.167: Informationen beschaffen

quellen, die ich gerade benutze, seine Vermittlung ist per se nie abgeschlossen.

Bereits im Anfängerunterricht sollte man versuchen, diese Schwierigkeit zu thematisieren. Dies ist im übrigen dann der Ort, wo in homogenen Gruppen die Muttersprache unserer Schülerinnen und Schüler zu ihrem Recht kommt. In unserem Beispiel geschieht die Problematisierung, indem Informationsquellen angegeben werden, die das in Frage stehende Thema unter anderem einmal aus der Sicht der Industrie, einmal aus der Sicht der Gewerkschaften beleuchten.

Man kann ziemlich sicher sein, daß ein Verfahren, das möglichst viele – auch gegensätzliche – Aspekte eines Sachverhaltes zur Sprache bringt, für alle landeskundlichen Gegenstände angemessen ist, handle es sich nun um die Themen Ökologie, Religion, Sport, Arbeit oder Anredekonventionen (Pauldrach 1987).

Für die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Ausland ist das Problem der Informationsbeschaffung oft

diese Frage an ein Gremium renommierter Professoren, den Beirat Deutsch als Fremdsprache, weiter. Dieser Beirat wies zunächst das Ansinnen, „Zensurkriterien zu entwickeln“, was manche hinter dieser Anfrage vermuteten, weit von sich. Schließlich wurden Leitlinien entwickelt, die bei künftiger Lehrwerkproduktion von den verschiedenen Beteiligten (Autoren, Verlegern) beherzigt werden sollten: „Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache. 34 Maximen“ (Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1987).

Wahrscheinlich gibt es neben der deutschen kaum eine Nation, die sich so intensiv um ihr ‚Image‘, welches man im Ausland von ihr hat (die Stereotypenforschung nennt dies ‚Fremdbild‘), kümmert oder gar kümmern muß. Es nimmt darum nicht wunder, daß gerade der Prozeß der deutschen Einigung sogleich zu entsprechenden Fragestellungen Anlaß gab. Und so kommt eine Untersuchung mit dem sprechenden Titel „Die häßlichen Deutschen? Die Deutschen im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn“ zu dem für den Fragesteller erfreulichen Resultat:

„Das Deutschland-Bild der Nachbarn hat sich im Laufe von vier Jahrzehnten verbessert oder normalisiert. Konstante Ängste vor einem aggressiven deutschen ‚Nationalcharakter‘ oder vor dem Rückfall der deutschen Nachkriegsdemokratie in ein autoritäres Regime haben beträchtlich abgenommen. Geblieben ist jedoch die plausible Furcht vor der wirtschaftlichen und politischen Stärke der Bundesrepublik in Europa und auf dem Weltmarkt. Nicht mehr singuläre Ereignisse der deutschen Geschichte, sondern universelle Motive politischer Konkurrenz zwischen Nationen und Staaten prägen heute das Deutschlandbild der internationalen Öffentlichkeit“ (Trautmann 1991, 8).

Offensichtlich widersprechen sich auf dieser ganz allgemeinen Ebene das Deutschlandbild als ‚Eigenbild‘ (der damaligen Bundesregierung, muß man einschränkend sagen) und die ‚Fremdbilder‘ (d.h. die untersuchten Deutschlandbilder in anderen Staaten) in erheblichem Ausmaß. Diese in der Vor-

urteilsforschung bekannte Erscheinung vereinfacht die Situation des Lehrers nicht: weder die eine noch die andere Seite der Betrachtung ist ‚objektiv‘. Vielmehr bedarf der Riß zwischen beiden der Verdeutlichung und – wenn möglich – der Erklärung.

7. Interkulturelle Landeskunde – neue Perspektiven, neue Themen, neue Verfahren

Konnte man vor Jahren noch die „interkulturelle Kommunikation“ als „das Zauberwort der Fremdsprachendidaktik“ bezeichnen (Müller 1986, 33), so ist mittlerweile fast zu befürchten, daß aus dem Zauberwort von ehemals ein Schlagwort geworden ist, das schlicht dazu mißbraucht wird, in der fachdidaktischen Auseinandersetzung zu zeigen, daß man sich auf der Höhe der Diskussion befindet.

Immerhin gibt es inzwischen mit „Sprachbrücke“ und „Sichtwechsel“ zwei ‚interkulturelle Lehrwerke‘, wie die vierte Generation der (bundesrepublikanischen) Lehrwerke genannt wird, und die Landeskunde befindet sich ebenfalls, wie wir gesehen haben, in ihrer ‚interkulturellen Phase‘.

Kritik an diesem Konzept, welches letztlich den hohen Zielen von Völkerverständigung und allgemeiner Toleranz verpflichtet ist, wird nur noch selten geübt, obwohl es schon noch Anlaß dafür gäbe:

„Toleranz gegen Humanismus: so könnte man das Paradox einer Kritik des Ethnozentrismus zusammenfassen, die dazu führt, jedes Individuum auf seine Ethnie zu zentrieren. Von Kultur nur im Plural zu sprechen, bedeutet nämlich, den Menschen verschiedener Epochen oder entfernter Zivilisationen die Möglichkeiten zu verweigern, über denkbare ... Werte, die über ihren Entstehungsbereich hinausgehen, miteinander in Verbindung zu treten (...)“ (Finkielkraut 1989, 107 ff).

Zwar ist dieser Einwand auf philosophischer Ebene formuliert – es geht unter anderem um eine Diskussion des Herderschen Kulturbegriffs –, aber er hält den Widerspruch fest zwischen

universaler Humanität (z.B. in Form der Menschenrechte) und Toleranz gegenüber allen fremden (und eigenen!) kulturellen Äußerungen (die auch barbarisch sein können).

Auf fachimmanenter Ebene werden Einwände, soweit zu sehen ist, nur noch gelegentlich und dann als Auseinandersetzung um die Konstituierung einer „Interkulturellen Germanistik“ erhoben (Zimmermann 1989).

Aspekte einer interkulturell verfahrenen Landeskunde

Was aber sind nun die Merkmale interkultureller Kommunikation im allgemeinen, die uns dabei behilflich sein können, die praktischen Schwierigkeiten bei der Umsetzung ‚herkömmlicher‘ Landeskundekonzeptionen zu verringern.

• „Konfrontative Semantik“ (Müller 1981)

Dieses Verfahren schließt die gängigen Methoden der Semantik (Übersetzen, Paraphrasieren, Bedeutungsanalyse etc.) nicht aus, es ergänzt sie vielmehr durch die Erkenntnis, daß sich der wirkliche Bedeutungsumfang fremdsprachlicher Texte erst dann ergibt, wenn man die „hinter“ den Wörtern stehende gesellschaftliche Wirklichkeit, den Kontext, ihre Funktion und Abhängigkeit von und in der gesellschaftlichen Praxis mitearbeit.

Beispiel „VATER“ (waagrecht: ‚klassisches‘ Wortfeld der Verwandtschaftsbeziehungen und Komposita – senkrecht: soziale Bedeutung):



• Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Landeskunde um das Feld „Alltagskultur“ und „Leutekunde“ (Krumm 1988)

Gemeint ist damit, daß z.B. Begrüßungs- und Verabschiedungsritua-

le, Anredekonventionen (du/Sie), Schönheitsvorstellungen, verschiedene Bewertung der Farbsymbolik etc. mindestens ebenso wichtige Gegenstände der Landeskunde sind wie die Kenntnis der Verfassungsinstitutionen oder der Wirtschaftsstruktur der Zielsprachengesellschaft.

Zudem besitzen diese Themen den großen Vorteil, daß sie oft unmittelbar dem Erfahrungs-, Gefühls- und Kenntnisniveau unserer Schülerinnen und Schüler zugänglich sind. Das kann auch bedeuten, daß sich die Akzente dieses Landeskundeunterrichts von den (kognitiv bestimmten), durch den Lehrer vermittelten Wissensinhalten zu den (mehr affektiv besetzten) Erwartungshorizonten der Schüler verschieben (vgl. den Deutschlandknigge und die Beiträge von H.J. Krumm und H. Weber in diesem Heft).

• **Fremdperspektive (Pauldrach 1987 u. a.)**

Die meisten Lehrwerke für den Deutschunterricht wurden bislang – soweit es sich um deutsche Publikationen handelt – aus der ‚Nabelschau‘ der Bundesrepublik (oder der DDR) konzipiert und geschrieben, also aus der Perspektive dessen, der die deutschsprachigen Länder von innen sieht und diese Perspektive auch vermitteln will. Daß dieses Verfahren ‚Deutschland kennenlernen mit deutschen Augen‘ eigentlich nicht funktionieren kann, hätte uns die (Ethno)Psychologie schon lange sagen können, hätte die Deutsch-als-Fremdsprache-Didaktik sie nur gefragt. Das Neue, das andere, das Fremde sehen wir zunächst, und das scheint eine der wenigen anthropologischen Konstanten zu sein, fast ausnahmslos durch den Interpretationsfilter des uns Vertrauten, an dem das andere ‚gemessen‘ wird. Insofern ist es auch ganz ‚normal‘, auf dieses Fremde mit Erstaunen, Befremden, meist mit gemischten Gefühlen, häufig zu negativ (Kulturschock) und selten überschwenglich positiv zu reagieren. Fremdperspektive aufnehmen heißt in diesem Sinne also auch, vor allem den Ausgangspunkt des Lernenden ernstnehmen. Das bedeutet zugleich, daß wir als Fremdsprachenlehrerinnen und

Lehrer die Stereotype und Vorurteile unserer Schüler (von unseren eigenen ganz abgesehen!) als vorhandene und das Fremdbild bestimmende Faktoren wahrnehmen und akzeptieren müssen (vgl. auch „Aktuelles Fachlexikon“ in diesem Heft).

• **Rückbezüglichkeit des Blickes auf das Fremde. Konsequenzen für das Eigenbild**

So könnte man eine weitere Leistung interkulturell verfahrenender Landeskunde bezeichnen. Das soll nichts anderes heißen, als daß die intellektuelle und emotionale Arbeit am Verstehen der fremden Sprache, Kultur und Gesellschaft auch produktive Auswirkungen haben sollte auf das Verständnis von eigener Sprache und Kultur. (Ihekweazu 1988) (vgl. dazu die Beiträge von Drechsler, Weber und den Deutschlandknigge in diesem Heft).

Praktisch werden diese Überlegungen in Form der Lehrmaterialienproduktion etwa seit Mitte / Ende der 80er Jahre relevant. Seitdem wird der Erstellung sogenannter *regionaler Lehrwerke* (oder zumindest regionaler Adaptationen deutscher Lehrwerke) erhöhte Aufmerksamkeit und Unterstützung zuteil (mit gemischten Autorenteams, die die beiden Pole des interkulturellen Verständigungsprozesses repräsentieren, z.B. in Chile, Indonesien, Westafrika, Spanien, Dänemark etc.). Andere Lehrwerke (vor allem der sogenannten vierten Generation) werden zwar zu einem erheblichen Teil noch einsprachig deutsch produziert, finden aber ihre Ergänzung in sprach- und kulturkontrastiven Arbeitsbüchern (z. B. „Sprachbrücke“).

Die Methode der Landeskunde: Der Vergleich?

Interkulturelle Landeskunde ist also „in“ und ihr beliebtestes Verfahren ist der Vergleich: „...weder im *eigenkulturellen* noch im *interkulturellen* Bereich (kommt) man um das Vergleichen herum. Der Vergleich stellt eine, wenn nicht **die** kognitive Operation zur Erkenntnisgewinnung dar: Neues, Fremdes wird auf der Vergleichsgrundlage des bisher Erfahrenen integriert“ (Müller, B.D. 1986, 37, Hervorhebung von AP).

Dieser Feststellung wäre sofort zuzustimmen, wenn sie „nur“ eine

Beschreibung alltäglichen Denkverhaltens wäre, welches auch und vor allem im Fremdsprachenunterricht stattfindet. Bernd Müller und viele andere Fremdsprachendidaktiker sehen aber im Vergleich durchaus mehr. Er soll ein, wenn nicht *das* Mittel der Erkenntnisgewinnung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht sein. Und diese Behauptung ist schon einer näheren Überprüfung wert, wie uns zunächst und ganz banal der Volksmund lehrt, demzufolge ja alle Vergleiche hinken.

DER GROSSE DUDEN führt zur Tätigkeit des „Vergleichens“ aus:

„1a) *prüfend nebeneinanderhalten, gegeneinander abwägen, um Unterschiede oder Übereinstimmungen festzustellen*“ und

2) *„sich vergleichen, sich mit jmd. messen...“* (Duden, Bd.6, 2747).

Es lohnt in diesem Zusammenhang, sich der sprachlichen und kognitiven Mittel des Vergleichs zu erinnern. Dabei handelt es sich um die Tätigkeiten:

- Identifizieren, also Gleichheit feststellen,
- Differenzieren, also Unterschiede, d.h. Nichtgleichheit feststellen – und
- Komparation, also Verschiedenheit in der Gleichheit messen.

Da die Komparation stets nur ein ‚mehr‘ oder ‚weniger‘ eines Aspekts, einer Eigenschaft an zwei unterschiedenen Gegenständen feststellt, kann sie in der Regel nur quantifizierend verfahren.

Mit diesem ‚mehr‘ oder ‚weniger‘ ist aber allzu häufig eine Bewertung verbunden, so daß daraus sehr schnell ein ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ wird. Und damit sind wir bei zwei Paradekategorien des Vorurteils angelangt.

Dieses wertende Vergleichsverhalten, welches unser Alltagsleben bewußt und unbewußt (vgl. etwa die „Überzeugungsstrategien“ von Werbung) beherrscht, hat seinen Ursprung offenbar in den Leistungs- und Konkurrenznormen entwickelter Industriegesellschaften und ist selber wieder nur



Ulrich Hofmann

in seiner Kultur- und Gesellschaftsgebundenheit zu verstehen.

Auch auf der Ebene wichtiger Bezugswissenschaften der Landeskunde (z. B. der Politikwissenschaft, wo der Vergleich insgesamt eine sehr viel bedeutsamere Rolle spielt als in anderen Sozialwissenschaften), stellt sich die methodische Situation nicht sehr viel beruhigender dar (Beyme 1988, 58).

Der ‚alltägliche‘, ‚normale‘ Vergleich – so wäre dieser Exkurs zusammenzufassen – kann kein Instrument der Erkenntnisgewinnung sein, er setzt vielmehr die (Er)Kenntnis der verglichenen Gegenstände voraus.

Der ‚interkulturelle Vergleich‘ dagegen, dem die genannten Mängel nicht anhaften, setzt also – und nun kehren wir auf die Ebene des Unterrichts zurück – auch allerhand voraus, sowohl auf der Seite des Lehrers wie auf Seiten des Schülers. Vielleicht sollte man diese Einsicht curricular so formulieren: Der Vergleich beherrscht zwar unser Alltagsdenken und ist insofern auch *praktische Voraussetzung* von Fremdsprachenunterricht, er sollte aber gerade *nicht als Methode zur Erkenntnisgewinnung* behauptet werden. Er hat vielmehr seinen Platz am Ende des Verstehens- und Verständigungsprozesses zwischen zwei Gesellschaften und Kulturen, er ist sein *Ziel*.

Ein Ergebnis einer solchen reflektierten (und nicht vorschnellen) Vergleichsdidaktik wird dann auch die

Erkenntnis sein, daß viele Erscheinungen in anderen Kulturen/Gesellschaften eben – im alltäglichen Wortsinne – nicht vergleichbar, sondern anders sind: Das Fremde wird als Fremdes erkennbar und bleibt – fremd und anziehend zugleich (Krusche/Wierlacher/Kristeva 1990).

Praktischer Exkurs: Anmerkungen zu ‚Arbeit‘ und ‚Kommunikationsstrategien‘ im interkulturellen Vergleich

Ein paar Beispiele unterschiedlicher Herkunft sollen belegen, wie verschieden ganz alltägliche Begriffe auch zwischen nicht weit entfernten Gesellschaften verstanden und empfunden werden. Diese Beispiele mögen auch verdeutlichen, daß es im interkulturellen Vergleich nicht darum geht zuwerten, sondern daß in einem fortschreitenden Prozeß (zunächst und oberflächlich) Ähnlichkeiten und dann (je mehr man in die fremde Materie eindringt) Unterschiede herausgearbeitet werden müssen. Dies geht, wie die Beispiele zeigen, nicht ohne eine Menge Wissen und Erfahrung über zwei Gesellschaften oder Kulturen – zumindest auf Seiten des Lehrers.

Kehren wir noch einmal zu unserem eingangs erwähnten Thema ‚Arbeit‘ zurück. Wir veranstalten eine kleine Wortfeldanalyse (im Sinne der „Konfrontativen Semantik“), die auch Begriffe umfaßt, die eng mit dem Zentralbegriff ‚Arbeit‘ zu tun haben.

Es werden Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland und in Schweden interkulturell verglichen.

- In Schweden gab es bis vor wenigen Jahren Arbeit für alle (Prinzip der Vollbeschäftigung), Arbeitslosigkeit spielte (fast) keine Rolle. 1992 wird die Arbeitslosigkeit auf über 4% steigen, das gilt als Zeichen einer ernstesten wirtschaftlichen Krise.
- In (West)Deutschland (in der Statistik heißt dies: in den alten Bundesländern) haben sich die Leute spätestens seit Beginn der 80er Jahre daran „gewöhnt“, mit Arbeitsloskeitszahlen von um die zwei Millionen, d.h. zwischen 7% und 10% zu leben, ein Sinken unter 6% gilt als enorme wirtschaftspolitische Leistung.

- Die schwedische Inflationsrate, d.h. die Steigerung der Verbraucherpreise betrug lange Zeit mehr als 10%, was den meisten Leuten aber kein allzu großes Kopfzerbrechen bereitete, sie hatten ja Arbeit und entsprechende Lohnsteigerungen.
- In Deutschland droht seit langer Zeit wieder einmal eine Inflationsrate von mehr als 4%. Die Bundesbank und der sogenannte Mann auf der Straße halten dies für ein ernstes Krisenzeichen.
- Die Löhne und Gehälter in Deutschland und in Schweden differieren erheblich. Dennoch ist Schweden (fast noch mehr als Deutschland) für seinen hohen Lebensstandard bekannt.
- In Schweden waren in den 80er Jahren mehr als 80% der erwerbsfähigen Frauen berufstätig, was auch als Zeichen ihrer Emanzipiertheit gilt.
- In Deutschland arbeiten etwas mehr als 50% der Frauen.
- Die tarifliche Jahresarbeitszeit war in Schweden 1990 erheblich höher (1800 Stunden) als in Deutschland (1648 Stunden).
- Die Deutschen hatten zudem einen längeren Jahresurlaub (30 Arbeitstage) als die Schweden (25).
- 1989 waren die industriellen Arbeitskosten (Lohnkosten plus Lohnnebenkosten) weltweit in der Bundesrepublik am höchsten.
- Schweden liegt in dieser Statistik auf Platz drei.
- In Schweden ist man öfter krank/ wird man öfter krankgeschrieben als in Deutschland.
- In der durchschnittlichen Lebenserwartung liegt Schweden in Europa und weltweit an der Spitze.

(Quellen: Sverige fakta 1991, Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 1991/1992, Globus-Kartendienst 1990 und 91)

Diese Aufzählung ist trotz der Datenfülle selbstverständlich subjektiv und unvollständig, sie könnte noch eine ganze Zeitlang fortgesetzt und ‚verfeinert‘ werden. Was mit ihr verdeutlicht werden sollte, ist nur dies: Daß ‚die gleichen Phänomene‘ (Arbeitslosigkeit, Inflation, Frauenarbeit,

Lebensstandard, Lebensqualität etc.) aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen, unterschiedlicher Geschichte etc., sehr verschieden bewertet, verstanden, empfunden werden können. Daß darum auch die Wörter, die diese Phänomene bezeichnen, auch wenn sie im Wörterbuch als Übersetzung angegeben werden, oft etwas sehr Verschiedenes bedeuten.

8. Alltagskultur als Ausdruck gesellschaftlicher Erfahrung

Ein Gebiet, welches die interkulturelle Landeskunde sehr schnell für sich erobert hat, ist das der unterschiedlichen Kommunikationsverhalten. Sind diese kulturbedingten Unterschiede nicht bekannt, so werden häufig Mißverständnisse auftauchen, die mindestens Vorurteile nicht abbauen helfen und im schlimmsten Falle zum Abbruch von Kommunikation führen können.

Wenn es ums Geschäft geht, hat das für beide Partner negative Folgen. Deshalb waren die Handelsleute unter den ersten, die nach entsprechenden Verhaltenskodizes („Knigge“) verlangten und solche erstellten oder erstellen ließen. Daß es dabei nicht ohne grobe Vereinfachungen (im Sinne von Nationalklischees) abgeht, die eher der Verbreitung als dem Abbau von Vorurteilen dienen, darf nicht verschwiegen werden. So heißt es in einem deutschen Leitfadens „Zehn Ratschläge für die Anbahnung von Geschäften in Schweden“:

„Als Faustregel kann gelten, daß die schwedische Mentalität der britischen am ähnlichsten ist ... Der Schwede ist im allgemeinen außerordentlich höflich... Der Schwede liebt es nicht, von Besuchern überfallen zu werden...“ (Auslandskurier 1980).

Neben derartigen, offensichtlich sehr gefragten und verbreiteten Handreichungen gibt es natürlich auch eine Menge seriöser und inhaltsreicher Untersuchungen (vor allem im Hochschulbereich) zu den Unterschieden im Kommunikationsverhalten bei auf

den ersten Blick sehr nah beieinander liegenden Gesellschaften.

Für die Kommunikation zwischen Deutschsprachigen und Skandinaviern (in Sonderheit Finnen) sind z.B. folgende Differenzen wesentlich:

- Schweigen und Sprechpausen sowie nonverbales Verhalten haben eine andere Funktion.
- Verbal Geäußertes hat bei Finnen eine größere Verbindlichkeit und birgt größere Verpflichtung zur Einhaltung.
- Die deutsche Einstellung zu (Selbst-) Kritik ist für Finnen schwer nachvollziehbar.
- Insgesamt unterscheidet sich das Argumentationsverhalten in beiden Ländern sehr; verbale Leistungen zählen in Mitteleuropa viel mehr als in Finnland (Schröder 1990).

In einem Aufsatz mit dem sprechenden Titel „So nah und doch so fern“ beschreibt H. Kothoff unterschiedliche Kommunikationsmuster für das deutsche und US-amerikanische Hochschulmilieu. Sie behandelt dabei die folgenden „Interaktionsrituale“:

- *Begrüßungen*: Die angenehmen Floskeln z. B. „pleased to meet you“ haben im Amerikanischen nicht annähernd die Potenz, die sie im Deutschen haben würden.
- *Verabschiedungen* scheinen in Kalifornien und an der Ostküste herzlicher auszufallen als in Deutschland.
- *Komplimente* erhält man in den USA weit öfter als in Deutschland; jemanden zu verletzen nimmt man in Deutschland eher in Kauf als in den USA, da ist die Tendenz umgekehrt.
- *Debattieren*: Deutsche Männer bevorzugen diesen Diskurstyp bei fast jeder Gelegenheit, in den USA ist es wichtig, Alltagserlebnisse so darzubieten, daß sie eher Gelächter als eine Debatte auslösen.
- *Kritik* (mit ähnlichen Ergebnissen wie beim finnischen Beispiel) ist in den USA beziehungsorientierter, motivierend, in Deutschland sachorientiert, gelegentlich sogar verletzend.
- *Raumverhalten*: Amerikaner erleben Deutsche häufig als reserviert/distanziert mit einem erheblichen Bedürfnis nach Privatsphäre.
- *Vorträge, wissenschaftliche Texte*: Möglichst freies Sprechen, linearer

Aufbau, mit Humor (USA) – Ablesen von Texten, degressiver Aufbau, trockener (Deutschland) (Kothoff 1989).

Im Bereich der Sozialwissenschaften werden etwa vier dominante „intellektuelle Stile“ unterschieden, nämlich

- die saxonische (angelsächsische, mehr pragmatische),
- die teutonische (deutsche, osteuropäische, mehr theoretisch-deduktiv orientierte),
- die gallische (für die romanischen Länder) und
- die nipponische (=japanische) Denkweise (nach Beyme 1988).

Bei all diesen Interaktionsritualen (mit Ausnahme der explizit nur im Hochschul- und Intellektuellenmilieu auftauchenden „Denkstile“) handelt es sich auch um Themen der sogenannten Alltagskultur oder der „Leutekunde“.

Wir sind damit auf Themenbereiche gestoßen, die dem Erfahrungshorizont unserer Schülerinnen und Schüler gelegentlich aus unmittelbarer Anschauung der deutschen Gesellschaft bereits auf irgendeine – meist unreflektierte Weise – angehören und insofern ‚bekannt‘ sind. Darum eignen sich diese Themen besonders gut für die Behandlung im landeskundlichen Deutschunterricht.

Dabei gilt aber gerade für die Themen der Alltagskultur, daß sie *„gar nicht leicht zu fassen und zu begreifen (...sind)“*. Alltagskultur ist eine Art Blindfeld, in dem man sich sicher bewegt, über das man aber nicht reflektiert. Insofern ist es mühsam, den Alltag zu erkennen und zu verstehen“ (Bausinger 1988, 157).

Auch mit Themen aus der Geschichte läßt sich im Deutschunterricht ‚leichter umgehen‘, wenn wir sie in der Form aufnehmen, wie sie sich in der Alltagskultur präsentieren. Denn unbestritten gehört die Geschichte zu den wichtigen Themen der Landeskunde, andererseits geht die Landeskundendidaktik – schon um die Fülle des Materials zu begrenzen – normalerweise von der Gegenwart als Bezugspunkt des Fremdsprachenunterrichts aus.

9. Schluß

Zuallererst bietet sich natürlich der ‚Eigenbezug‘ unserer Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern und Verwandten zur deutschen Geschichte an. Der zweite Weltkrieg und seine Folgen stellen nicht nur innerhalb Europas, wo die Deutschen in fast allen Ländern unauslöschliche Spuren hinterlassen haben, immer noch aktuelle Anknüpfungspunkte dar (man denke z.B. an die Geschichte der Anne Frank in den Niederlanden oder die Rolle der zwischen den beiden Kriegen oder nach 1945 nach Südamerika ausgewanderten Deutschen).

Ein sehr probates und einfaches Mittel, den ‚scheinbaren‘ Widerspruch zwischen dem Heute und der deutschen Vergangenheit aufzulösen, ist die Darstellung vergangener Zeiten in den Spuren, die diese in der Gegenwart hinterlassen haben. Das kann z. B. so geschehen, daß man bei der ‚Behandlung‘ des deutschen Geldes die auf den Geldscheinen dargestellten Frauen und Männer in ihrem geschichtlichen Kontext zur Sprache kommen läßt. Dabei wird dann von Maria Sybilla Merian (500 DM-Schein) bis zu Annette von Droste-Hülshoff (20 DM-Schein) der ganze Umfang neuerer deutscher Geschichte geboten (Weimann/Hosch 1991).

Ein anderer, interessanter Weg, Geschichte im Landeskundeunterricht einzufangen, wird mit der Ausstellung „Zeit|Worte“ des Goethe-Instituts beschritten. Diese war eigentlich zum Jubiläum des 40-jährigen Bestehens der Bundesrepublik geplant und wurde dann von der deutsch-deutschen Einheit ebenso überrascht wie die gesamte Landeskunde (siehe dazu den Beitrag von Achim Maibaum in diesem Heft).

So wären wir am Ende wieder bei unserem Anfangsthema angelangt, den Problemen, die die deutsche Einheit der Landeskunde im Deutschunterricht stellt. Letzte Antworten waren nicht zu erwarten, denn immer bleibt ein Überschuß an Fragen. Das betrifft die realen Verhältnisse ebenso wie ihre Vermittlung im Unterricht.

Insofern ist die Landeskunde einer der schwierigsten Bereiche des Deutschunterrichts. Sie kommt nie an ein Ende, und nie ist man fertig mit ihr. Sie umfaßt immer den eigenen Ausgangspunkt und das fremde Ziel, weswegen wir sie interkulturell nennen. Und beide Pole verändern sich permanent (ob wir es wahrnehmen wollen oder nicht). Auch das unterscheidet sie von anderen Unterrichtsbereichen wie Grammatik oder Phonetik. Wenn es aber gelingt, Lehrer wie Schüler auf dieses komplizierte Verhältnis aufmerksam zu machen, was nichts anderes heißt, als sie dafür (und damit für ihre eigenen Vorstellungen davon) zu interessieren, ist schon viel gewonnen.

Literaturverzeichnis:

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *FREMDSPRACHE DEUTSCH* 3/1990.
- Ammer, R.: Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. (Diss.) iudicium, München 1988.
- Arndt, A.: Methodische Überlegungen zur Arbeit mit dem Lehrprogramm Landeskunde DDR. In: *DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE* 3/1985.
- AUSLANDSKURIER*. Zeitschrift für internationale Zusammenarbeit. Schwäbisch-Hall 1980.
- Baumgratz, G.: Kulturspezifische Aspekte der Weiterbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Europa. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14/1988, 282–300.
- Bausinger, H.: Alltag im Landeskundeunterricht. In: *DEUTSCH LERNEN* 3/1985, 3–14.
- Bausinger, H.: Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14/1988, 157–170.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts. Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache. 34 Maximen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13/1987, 231–238.
- Bettermann, R.: Neue Entwicklungen in der Landeskunde DDR. In: *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Jena 1989, 228–245.
- Beyme, K. v.: Der Vergleich in der Politikwissenschaft. Piper, München 1988.
- Buttjes, D.: Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, K.-H. u. a. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Narr, Tübingen 1989.
- Delmas, H./Vorderwülbecke, K.: Landeskunde. In: Ehnert, R. (Hg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main 1982, 190–222.
- Deutschland in den neuen Grenzen. Klett Edition Deutsch, München 1991.
- Deutschmann, A.: Überlegungen zur Landeskunde im Fach „Deutsch als Fremdsprache“. In: Ehnert, R. (Hg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Lang, Frankfurt/Main 1982, 223–275.
- Erdmenger, M./Istel, H.-W.: *Didaktik der Landeskunde*. Hueber, München 1973.
- Fantini, A.: Becoming better global citizens. The promise of intercultural competence. In: *ADULT LEARNING*, February 1991, 15–19.
- Finkelkraut, A.: Die Niederlage des Denkens. Rowohlt, Reinbek 1989 (Editions Gallimard 1987).
- Götze, L.: Vier Lehrwerksgenerationen. In: *Handbuch für Spracharbeit*. Teil 3 Lehrwerksanalyse, hg. Goethe-Institut München (Ref. 42 und 51) München 1990.
- Gürttler, K./Steinfeld, T.: Landeskunde – ein unmögliches Fach aus Deutschland. In: *INFO DAF* 1990/III, 250–258.
- Henrici, G.: Deutsch als Fremdsprache. Quo vadis? Konstituierungsprobleme eines jungen akademischen Fachs. In: *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Jena 1989, 31–49.
- Hieber, W.: *Lernziel Deutsch, Grundstufe I*. Hueber, München 1983.
- Hog, M./Müller, B.-D./Wessling, G.: *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung*. Klett, Stuttgart 1984.
- Jonason, J./Mårtensson, S. (Hg.): *Sverige fakta '91*, o. O. 1991.
- Kothoff, H.: So nah und doch so fern. Deutsch-amerikanische pragmatische Unterschiede im universitären Milieu. In: *INFO DAF* 4/1989, 448–459.
- Kristeva, J.: *Fremde sind wir uns selbst*. Suhrkamp (es), Frankfurt/Main 1990 (Paris 1988).
- Krumm, H.-J.: Zur Einführung. Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14/1988, 121–126.
- Krumm, H.J. (Hg.): *Lehrerfortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache* (Werkhefte des Goethe-Instituts) München 1986, 25–68.
- Krusche, D./Wierlacher, A. (Hg.): *Hermeneutik der Fremde*. iudicium, München 1990.
- Mebus, G. u.a., *Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache*. Klett. Stuttgart/München 2 Bde. 1987ff.
- Müller, B.-D. (Hg.): *Konfrontative Semantik*. Weil der Stadt 1981.
- Müller, B.-D.: Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie. In: Neuner, G. (Hg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. iudicium, München 1986, 85–96.
- Neuner, G. u. a.: *Deutsch aktiv I* (Lehrbuch): Langenscheidt, Berlin/München 1979.
- Operation Deutschland. Hueber, Ismaning 1990.
- Pauldrach, A.: Landeskunde in der Fremdperspektive – Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. In: *ZIELSPRACHE DEUTSCH* 1987/IV, 30–42.
- Picht, R., Landeskunde und Textwissenschaft. In: Wierlacher, A. (Hg.): *Fremdsprache Deutsch Bd.1*. Fink, München 1980.
- Raddatz, V.: *Fremdsprachliche Landeskunde in Unterricht und Forschung – Eine Bilanz seit 1945*. Augsburger I-&I-Schriften 1989.
- Rösch, H.: Landeskunde in der Lehrerfortbildung (Vortrag IDT Wien 1989) Manuskript.
- Schmidt, S. J.: Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In: Wierlacher, A. (Hg.): *Fremdsprache Deutsch Bd.1*. Finck München, Finck 1980.
- Schröder, H.: Interkulturelle Fachkommunikation und Landeskundeunterricht in Nordeuropa. In: Wolff, A./Rössler, H. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache in Europa (=Bd. 29 Mat. DaF)*, Regensburg 1990, 97–111.
- Süddeutsche Zeitung, München 1.9.1991, Streiflicht.
- Trautmann, G. (Hg.): *Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1991.
- Uhlemann, H.: Die Landeskunde und ihr Ort in einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts. In: *DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE* 1982/II, 65–76 und *DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE* 1982/III, 153–159.
- Weimann, G./Hosch, W.: Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. In: *ZIELSPRACHE DEUTSCH* 1991/II 134–142.
- Zimmermann, P. (Hg.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Lang, Frankfurt/Main 1989.

Bilder im Kopf • Interkulturelles

Von Hans-Jürgen Krumm

Die Bilder, die einer vom fremden Land hat, haben oft mehr mit dem eigenen Kopf zu tun als mit der fremden Wirklichkeit. Der folgende Beitrag enthält praktische Vorschläge, wie Schülerinnen und Schüler lernen können, das eigene kulturelle Vorverständnis zu erkennen und zu relativieren.

Ausgangsthesen

1. Jeder, der Deutsch lernt, bringt schon Vorstellungen über die Deutschen und die deutsche Sprache in den Unterricht mit, Erfahrungen (z.B. mit deutschen Touristen), Ängste (vor der „schweren“ Sprache), Klischees und Vorurteile (wie sie z.B. der französische Student Fabien Didier in der Karikatur unten festgehalten hat).
2. Deutschunterricht ist immer und von Anfang an „Landeskunde“, insofern er die erste systematische Begegnung des Lernenden



mit der fremden Sprache und Kultur darstellt und vorhandene Vorstellungen verstärkt, verändert oder durch neue ersetzt: Lehrbücher, Lehrer und Lehrerinnen verstärken zum Beispiel Vorurteile oft unabsichtlich, etwa durch Karikaturen im Lehrbuch, die nicht relativiert werden (wie etwa in den Lehrbüchern „Deutsch aktiv“ und „Deutsch konkret“), durch einseitige Auswahl von Texten und Themen, oft aber auch durch unbedachte Äußerungen (L: „Ja, bei ihnen in Italien stehen die Züge immer, da ist immer Streik, bei uns fahren die Züge ...“).

3. In den Deutschunterricht integrierte Landeskunde erfordert einen interkulturellen Unterricht, der die Kultur der Zielsprache in Auseinandersetzung mit den Normen der eigenen Kultur zum Thema macht. Das fängt bereits bei den einzelnen Wörtern an: schon Wörter sind Träger spezifischer kultureller Normen und Werte.

4. Interkulturelles Lernen und Verstehen entwickeln sich beim Sprachenlernen nicht automatisch mit, vielmehr bedarf es eines gezielten Wahrnehmungstrainings, um das Spezifische einer fremden Kultur sehen zu lernen. Die Fähigkeit, das eigene kulturelle Vorverständnis zu relativieren, ist sogar durch die Notwendigkeit der Auswahl und Typisierung im Sprachunterricht gefährdet – auch hier können die Texte und Illustrationen von Lehrbüchern oft ungeahnte Folgen haben. Wenn z.B. in einem Lehrbuch Herr Hartmann nach einem leichten Unfall einen Neuwagen kauft¹, oder wenn im Lehrbuch „Themen“ bunte Bilder von Schlössern und Domen den ersten Eindruck bestimmen, so hat dies immer auch Konsequenzen für die im Kopf eines Lernenden entstehenden „Landesbilder“.

Landeskunde als „Leutekunde“

Wenn der Deutschunterricht einen Beitrag dazu leisten soll, genau hinzuschauen, zu erkennen, daß unsere Bilder von einem Land oft mehr mit uns selbst als mit objektiven Gegebenheiten zu tun haben, so muß er bei den vorhandenen Vorstellungen anfangen, diese bewußt machen und relativieren. Dabei sind

Lernen und Landeskunde

Vorstellungen über ein Land meist Vorstellungen über die Menschen. Nicht die abstrakten Regelungen (Gesetze, Wirtschaft, Politik), sondern deren konkrete Auswirkungen auf einzelne Menschen sind daher ein sinnvoller und motivierender Einstieg in die Landeskunde.

Beispiel 1: Bewußtmachen und Relativieren von Vorverständnissen²

Den Kursteilnehmern werden Äußerungen von Ausländern über die Deutschen mit der Bitte vorgelegt, zu entscheiden, aus welchem Land sie stammen. Durch Vergleich der Äußerungen (z. B. mit der Frage: Wer hat denn nun recht?) kann deutlich werden, wie relativ pauschale Äußerungen über die Bevölkerung eines Landes sind.

Text A

Die Deutschen leben freier. In Deutschland kann man das Nachtleben genießen. Die Deutschen sind viel sinnlicher, heiterer und lustiger als wir.

In Deutschland ist es nicht sauber. In Deutschland riecht es schlecht. Die Deutschen sind Zwiebel-fresser ...

Text B

Die Deutschen befolgen das Gesetz. Sie sind kalt und zurückhaltend. Sie gehen früh zu Bett. Die Deutschen sind sauber und fleißig und planen alles. Sie sind ausgeruhter und ruhiger als andere Menschen. Sie sind in ihrer Lebensweise zu kompliziert.

Die deutschen Männer riechen nach Schweiß, die Frauen sind behaart.

Aus welchem Land stammen die Äußerungen

A: _____

B: _____

Wer hat recht?

Assoziogramme können helfen, vorhandene Vorstellungen in der Klasse explizit zu machen und – bezogen auf aktuelle politische Ereignisse – das vorhandene Wissen der Lernenden zu erschließen.

Beispiel 2: Assoziogramm

„deutsch-deutsch“

Die geographische Nähe zu Deutschland, die Erfahrungen mit dem Deutschen Reich spiegeln sich deutlich in den Assoziationen der Italiener

a) Norditalien, Herbst 1990

- Großdeutschland
- Deutsches Reich
- Ende des 2. Weltkriegs
- Hitler
- Angst
- Ende des Sozialismus
- offene Grenze
- Mauer
- immer nur Probleme
- viele Möglichkeiten
- Geld
- Kapitalismus
- Marktwirtschaft
- Ausverkauf DDR
- arm-reich
- Trabi-Mercedes
- Goethes Sprache

b) Brasilien, Herbst 1991

- Wiedervereinigung
- BRD-DDR
- CDU
- Die Grünen
- Deutschland/Schweiz/Österreich
- Industrie unrentabel
- Profit arm-reich
- Norddeutschland/Süddeutschland
- Vielfalt, Dialekte

Beispiel 2: Assoziogramm „deutsch-deutsch“

unmittelbar nach der Vereinigung: Sorgen vor einem neuen „Großdeutschland“ waren damals verstärkt in der europäischen Presse artikuliert. Aus der brasilianischen Ferne dagegen ist der Blick auf Deutschland 1991 eher sachlich; nach einer kurzen Phase 1990, in der auch in den brasilianischen Medien ausführlich über die Entwicklung in Deutschland berichtet wurde, ist die Berichterstattung über Europa im Oktober 1991 wieder auf ein Minimum gesunken. Die spezifischen Probleme der Vereinigung tauchen hier gar nicht auf.

Beide Aufgaben eignen sich sowohl zu sprachlicher wie landeskundlicher Vertiefung: die erste Aufgabe, primär rezeptiv, schon in einem frühen Lernstadium, in dem evtl. auch die Lernenden selbst gebeten werden können, Zeichnungen/Karikaturen anzufertigen oder zu sammeln und mitzubringen sowie eigene Vorstellungen über die Deutschen auszutauschen. Eine produktive Phase kann sich hier anschließen, z. B. eine Befragung von im Lande anwesenden Deutschen darüber, was sie denn ihrerseits von den Menschen in diesem Land halten.

Die zweite Aufgabe eignet sich als Ausgangspunkt für produktive Schreibaufgaben oder für eine (evtl. in der Muttersprache geführte) Diskussion über aktuelle Entwicklungen.

„Landeskunde“ steckt also in den Köpfen schon drin, und zwar einmal als Vorstellung über Deutschland, zum andern aber auch in Form der eigenen Normen und Werte, die jeder

aus der eigenen Kultur ganz unhinterfragt als Maßstab an die Zielkultur heranträgt – Landeskunde im Deutschunterricht bedeutet dann, das scheinbar schon Gekannte und Normale zu relativieren. Dies gilt dann aber auch für die deutschen Lehrbuchautoren, für Lehrer und Lehrerinnen: Landeskunde als das Gegenteil von nationaler Selbstbespiegelung und ethnozentrischem Denken, als eine Form des interkulturellen Lernens, um Selbst- und Fremdbilder zu überprüfen. Dabei können zum Beispiel auch Erfahrungsberichte helfen, die von Austauschschülern, Besuchsreisen u.ä. mitgebracht und im Unterricht diskutiert werden. Die Französin Anne-Marie Thiesse z.B. beschreibt Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich:

„Wer in Deutschland eines Samstags um 14 Uhr festgestellt hat, daß der Kühlschrank leer ist, weiß, daß er bis zum nächsten Montag fasten oder wenigstens hungern muß: schnell merkt man, daß die Tankstellen, die Rettungsstationen der Durstigen, am Wochenende für Bier und Benzin zuständig sind. Ärgerlich erfahren Ausländer, daß die Öffnungszeiten der Läden in Deutschland besonders kurz sind. ...

Wie Gewerkschaften, Kirchen und Tradition hier der freien Marktwirtschaft und der städtischen Modernität Widerstand leisten, wie die für ihren Fleiß weltweit berühmten Deutschen durchschnittlich kürzere Arbeitszeiten als die Arbeitnehmer anderer Nationen haben, war eigentlich nicht meine Frage. Sie lautete eher: Was tun denn die Deutschen am Feierabend? Da ich direkt an einem Wald wohnte, konnte ich wenigstens die Freizeittätigkeit am Wochenende schnell identifizieren: es wird gewandert.

Wandern heißt aber nicht, leichtsinnig und willkürlich Freiheit und Natur zu genießen. Es wird ordentlich gewandert! ...“

Ein anregendes Beispiel dafür, die Schüler „Leutekunde“ auch außerhalb Deutschlands praktisch erfahren zu lassen, hat Peter Groenewold mit seinem Modell „Erfinde einen Deutschen“ vorgelegt: Groenewold läßt die Schüler sich einen Deutschen oder eine Deutsche ausdenken und mit einer Biographie ausstatten. Dafür sind intensive landeskundliche Recherchen erforderlich, schließlich müssen der Wohnort und Beruf, die dafür erforderliche Berufsausbildung etc. herausgefunden werden, d.h. es wird untersucht, welcher Zusammenhang zwischen den politisch-sozialen, den geographischen u.a. Fakten und dem realen Leben der Menschen in Deutschland besteht.

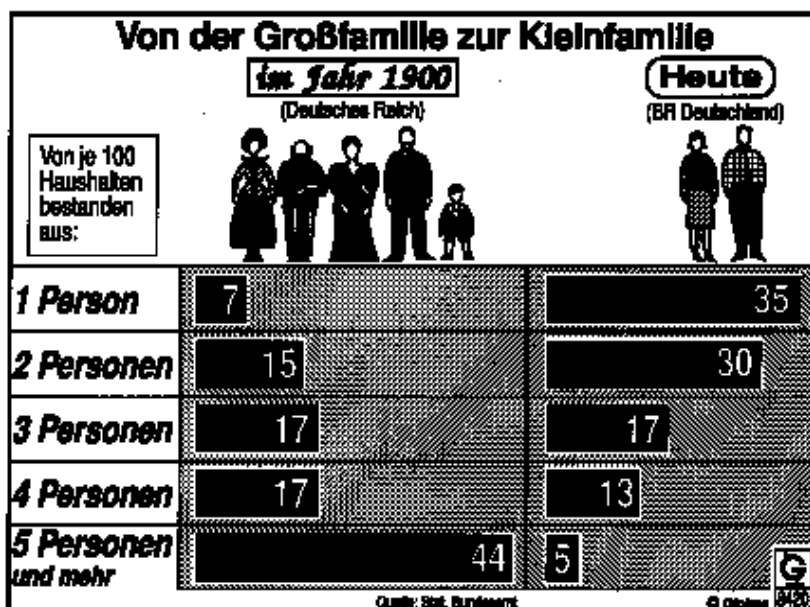
Sprachbezogene Landeskunde

Mit dem Lehrwerk „Sichtwechsel“ und dem Konzept der Bedeutungsrecherche (Müller 1981) hat die Erkenntnis in den Deutschunterricht Eingang gefunden, daß schon viele Einzelwörter kulturelle Bedeutung tragen.

Für den Begriff „Familie“ liefert das Lehrwerk „Sprachbrücke“ (Bd. 1, S. 52) ein schönes Beispiel. Hier zeigen Interviews ein ganz unterschiedliches Verständnis von Familie. Die Lehrbuchinterviews machen deutlich, daß jüngere Deutsche sich oft, wenn sie von ihrer Familie sprechen, nur auf diejenigen beziehen, mit denen sie zusammenwohnen (Dialog 2). Der in vielen Ländern übliche Familienbegriff (Familie = alle, die miteinander verwandt sind, Dialog 1) gilt nur noch in bestimmten Kontexten: „Weihnachten trifft sich die ganze Familie“. Auch die Grafik „Von der Großfamilie zur Kleinfamilie“ unterstützt diese Verwendung des Begriffs „Familie“: Sie will ja nicht sagen, daß 65% der Deutschen keine Eltern, Großeltern, Geschwister oder Kinder mehr hätten, sondern deutet für 1990 nur an, daß die Zahl der allein oder zu zweit lebenden Menschen in Deutschland zugenommen hat. Die Grafik sagt also eigentlich nichts über die Größe von Familien im Sinne von Verwandtschaft, sondern nur über die Größe der „Haushalte“ (= Zahl der Menschen, die in einer Wohnung gemeinsam leben).

In ihrem „Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde“ haben Paul Mog u.a. untersucht, wie sich solche Selbst- und Fremdwahrnehmungen entwickeln. So zeigen sie z.B., wie sich die „deutsche Raumerfahrung“ aus histo-

Haben die Deutschen keinen Sinn mehr fürs Familienleben? Tatsache ist, daß der Anteil der Großfamilien in den letzten Jahrzehnten drastisch abgenommen, jener der Kleinfamilien oder gar Einpersonenhaushalte dagegen kräftig zugenommen hat. Im Jahr 1990 lebten noch in 44 von je 100 Haushalten jeweils fünf Personen und mehr. Heute haben nur noch fünf von 100 Haushalten eine derartige Größe.



risch-sozialer Kleinräumigkeit wie auch gegenwärtiger Siedlungsdichte entwickelt und Begriffe und Vorstellungen vom Urlaub und Reisen, aber auch von Heimat prägt:

„Die eng begrenzten Lebenshorizonte wurden in Deutschland bis zur Industriellen Revolution von außen her kaum durchbrochen. Es gab viele Phasen massierter Auswanderung; es gab auch eine Reihe von Einwanderungswellen (...) und eine oft unterschätzte Binnenwanderung. Die als Reflex der Kleinstaaterei entstandene Mentalität der Seßhaftigkeit wurde durch diese historische Entwicklung kaum umgeformt. „Ortsfestigkeit“ bleibt die Norm. ...“

Die deutsche Vereinigung führt zu aktuellen Wortprägungen, die gleichfalls Elemente deutscher „Geschichte“ tradieren. Das folgende Beispiel soll das illustrieren.



Beispiel: Assoziationen zu einer Garnrolle Deutschlerner, die nicht regelmäßig deutschsprachige Zeitungen lesen, assoziieren hier:

– Garnrolle – Faden abschneiden, ausrollen, aufrollen, abrollen – nähen

Beim Ausfüllen der leeren Sprechblasen werden hier die Rollen von den Lernenden keineswegs eindeutig als

positiv-negativ charakterisiert: Die volle Rolle kann zwar herablassend sagen „Ich bin mehr wert“, aber durchaus auch neidisch auf die leere sein: „Du machst Diät“, „Du bist aber sehr schlank“, wie auch umgekehrt die leere Rolle mitleidig sagen kann: „Du bist aber dick“ oder „Du Arme, ich bin schon fertig.“

Die originale Karikatur ist dagegen eindeutig: Das Wort „abwickeln“, bis dahin in der Geschäftssprache durchaus neutral zu verwenden (Wahrig: ein Geschäft ordnungsgemäß erledigen), hat seine Unschuld verloren, es steht für die Prozedur der „Abwicklung“ von Firmen und Institutionen der ehemaligen DDR durch Behörden der Bundesrepublik oder die Treuhand

und meint meist nichts anders als: schließen, auflösen – „abgewickelte Menschen“ sind arbeitslos. Das Wort ist mittlerweile so problematisch geworden, daß mit Hilfe eines Preis-

ausschreibens ein „harmloseres“ Wort gesucht wurde: der akzeptierte Vorschlag heißt „rekonstruieren“.

Die deutsch-deutsche Vereinigung liefert zahlreiche Beispiele dafür, daß Wörter auf einmal nicht mehr „naiv“ gebraucht werden können oder sich politische Entwicklungen in Neuschöpfungen manifestieren wie etwa der „Besser-Wessi“ und „Mecker-Ossi“.

Stichworte zur Unterrichtspraxis

Für nicht muttersprachliche Deutschlehrerinnen und -lehrer ist es freilich nicht leicht, hier auf eigene Faust Beispiele zu finden und zu nutzen.

Die folgenden Zugangsweisen erleichtern es, der Landeskunde im Deutschunterricht eine interkulturelle Orientierung zu geben:

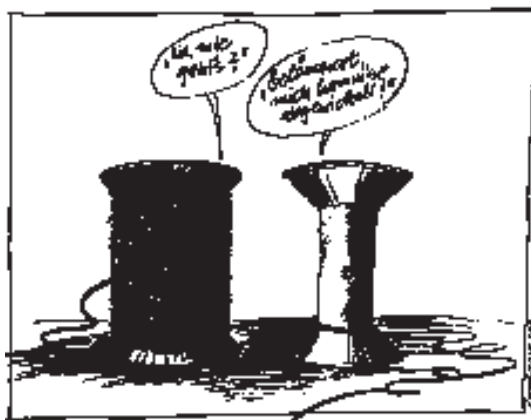
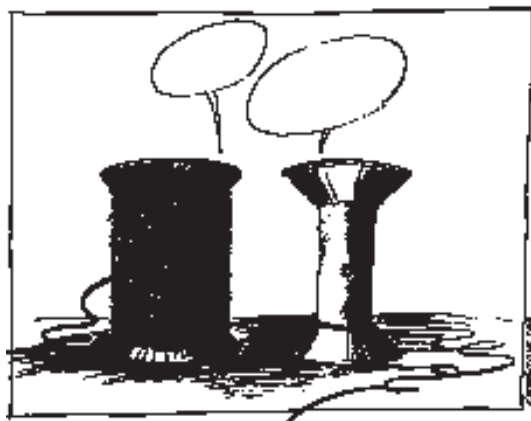
- a) Gezieltes Wahrnehmungstraining und Sensibilisierung für eigenkulturelle Prägungen (Lehrwerke „Sichtwechsel“, „Sprachbrücke“);
- b) Bewußte Konfrontation/Bewußter Vergleich eigenkultureller Prägungen und Manifestationen mit den kulturellen Manifestationen der deutschsprachigen Länder (Lehrwerk „Sprachbrücke“);
- c) Bedeutungsrecherchen und Bedeutungscollagen (Beispiele in „Sichtwechsel“ u. a.);
- d) Kulturkontrastive Erfahrungen sammeln: eigene Erfahrungsberichte von Lehrern und Schülern, Gäste aus Deutschland einladen;
- e) Vorwissen aktivieren: Assoziogramme, muttersprachliche Informationsquellen nutzen (z.B. Zeitungen, Fernsehen);
- f) Recherchen (vgl. Heft 4/1991 von *FREMDSPRACHE DEUTSCH*).

Anmerkungen:

- 1) In Braun/Nieder/Schmoe: Deutsch als Fremdsprache, aus dem dieses Beispiel stammt (Bd. 1, Lektion 8), ist in der Neubearbeitung der Neuwagenkauf durch eine Reparatur ersetzt, bei der auch nach den Kosten gefragt wird.
- 2) Die Anregung zu dieser Übung verdanke ich einer Arbeitsgruppe am Goethe-Institut Stockholm. Der Text A stammt aus dem Gl Stockholm, der Text B aus einem von mir im Oktober 1991 durchgeführten Seminar am Goethe-Institut Salvador da Bahia/Brasilien.

Literaturhinweise:

- Ammer, Reinhard: Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. iudicium, München 1988.
- Ehlers, Swantje: Sehen lernen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14 (1988), S. 171 – 197.
- Groenewold, Peter: Simulationen für interkulturelles Lernen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14 (1988), S. 259 – 281.
- Müller, Bernd-Dietrich: Bedeutungserwerb. Ein Lernprozeß in Etappen. In: B. – D. Müller (Hg): Konfrontative Semantik. Weil der Stadt 1981, S. 113 – 154.
- Mog, Paul (Hg): Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Langenscheidt, München, Berlin 1992.
- Thiesse, Anne-Marie: Erlebnis Deutschland. In: Alexander von Humboldt Stiftung, Mitteilungen Nr. 58, 1991, S. 63 – 69.
- Trautmann, Günter (Hg): Die häßlichen Deutschen? Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1991.
- Hog, Martin u. a.: Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Stuttgart 1984.
- Mebus, Gudula u. a.: Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache. Bd. 1 und 2, Stuttgart/München 1987/1990.



Deutschlandknigge für Indonesier

Anregungen für die landeskundliche Projektarbeit

Von Anthony Barbo (Bandung), Irene Risakotta (Surabaya), Siti Suasa Simaremare (Medan) und Ot Kakerissa (Ambon)
in Zusammenarbeit mit Hans-Jürgen Krumm

„Typisch deutsch“- gibt's das überhaupt? Auf jeden Fall muß man eine Menge über den deutschen Alltag (von den Tischsitten bis zur Intimhygiene) wissen, wenn man als Besucher aus fernen Ländern nach Mitteleuropa kommt.

Freiherr von Knigge (1752–1796) ist heute nur noch durch sein Buch „Über den Umgang mit Menschen“ bekannt. Findige Köpfe haben daraus die Gattung der „Benimm-Bücher“ entwickelt, in denen beschrieben wird, wie man sich etwa bei einem offiziellen Essen oder Empfang zu benehmen hat. Inzwischen gibt es auch „Knigges“ für Reisende, die beschreiben, wie man sich im Ausland benehmen muß, um nicht unangenehm aufzufallen. Der „Indonesien-Knigge“* hat uns auf die Idee gebracht, doch auch für Indonesier, die nach Deutschland reisen, einen solchen „Knigge“ zu schreiben. Im Rahmen eines Seminars haben sich 1989 indonesische Deutsch-Dozenten an die Arbeit gemacht.

Denkbar ist aber auch, daß eine Klasse einen solchen Deutschland-Knigge für das eigene Land schreibt, z. B. nach einer Klassenreise, oder wenn ein Austauschschüler zurückkehrt und Auskunft geben kann. Die „Alltagskultur“ der Deutschen läßt sich so, aus der spezifischen Sicht eines bestimmten Landes, mit Hilfe eigener Erfahrungen, Befragungen, eventuell auch nach der Korrespondenz mit einer deutschen Partnerklasse, beschreiben – und sicher lesen andere Schüler solche Texte lieber als manchen sterilen Lehrbuchtext.

Die folgenden Hinweise spiegeln die Erfahrungen indonesischer Deutschlandbesucher, d. h. sie beschreiben, was ihnen in Deutschland aufgefallen ist. Die Liste ist nicht vollständig, sie soll nur Anregungen geben. Manches ist für den, der noch nie in Deutschland war, sicher unverständlich – aber hier kann sich ein Gespräch mit dem Lehrer oder Informanten oder eine Nachfrage bei einem Deutschen ergeben.

Indonesischer Garuda

Tischsitten und Mahlzeiten

Gibt es ein Essen mit mehreren Gängen (dann liegt meist mehr Besteck auf dem Tisch), werden die Gänge nicht gleichzeitig genommen und angefangen – also nicht schon bei der Vorspeise sattessen. Übrigens darf man ruhig ablehnen, wenn die Gastgeber ständig weiter Essen und Trinken anbieten.

Beim Essen darf/ soll man reden.

Die Hände gehören auf den Tisch, doch sollte man nicht die Arme auflehnen.

Beim Essen keine Haustiere streicheln oder füttern.

Es gehört sich nicht zu schmatzen oder zu schlürfen oder Reisberge auf dem Teller anzuhäufen.

Fleisch ist recht billig. Die meisten Würste, Aufschnitt und Fleischgerichte in Imbissstuben sind aus Schweinefleisch gemacht. Vorsichtshalber in einem türkischen Laden Hammel- und Lammfleisch kaufen; nur Ziegenfleisch gibt es kaum.

Zitronen- und Apfelsinenschalen darf man nicht zur Essenszubereitung verwenden, weil sie meist mit Chemikalien behandelt sind.

...

Wichtige Familienergebnisse

Geburtstag: Es ist üblich zu gratulieren. Guten Bekannten überreicht man auch ein Geschenk (in jedem Fall, wenn man zur Geburtstagsfeier eingeladen wird).

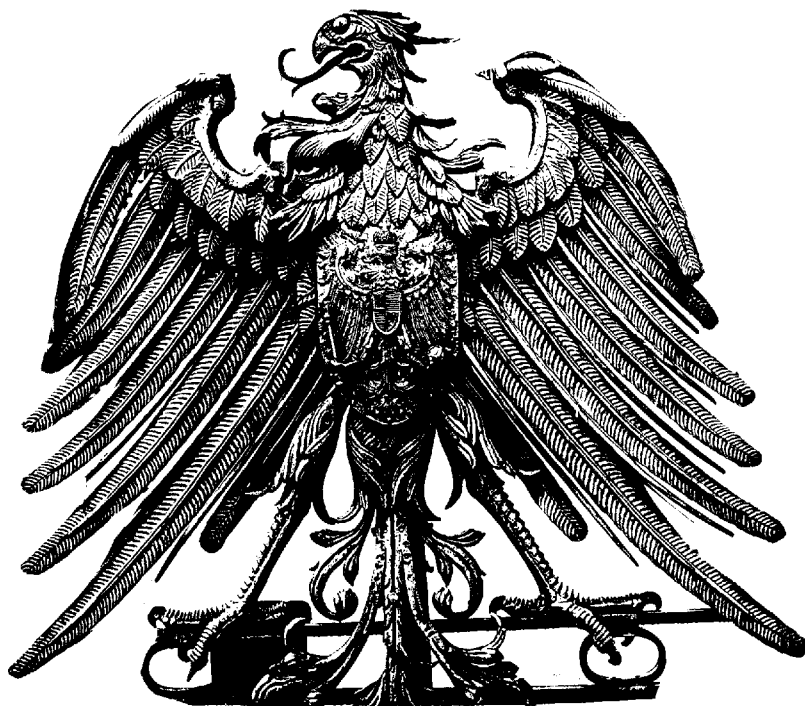
Hochzeit: Man gratuliert dem Brautpaar. Ein Hochzeitsgeschenk ist üblich. Zur Feier wird man eingeladen. Man kann sich beim Brautpaar erkundigen, was für ein Geschenk gewünscht wird.

Geburt: Vor einem Besuch einen Termin vereinbaren und den Besuch kurz halten. Bei guten Bekannten kann man Kinderkleidung oder Babyspielzeug mitbringen.

Todesfall: Man sollte sein Beileid ausdrücken; meistens macht man das bei der Trauerfeier unmittelbar am Grab. Zur Trauerfeier wird man nicht extra eingeladen. Es ist üblich, dunkle Kleidung zu tragen.

...

Preußischer Adler



Besuch

Es ist in Deutschland üblich, daß man zu jemandem nach Hause eingeladen wird. Wird man zum Essen eingeladen, kann man der Gastgeberin einen Blumenstrauß (aber keine roten Rosen) mitbringen.

Wenn sich Deutsche vorstellen, so sagt der Familienname nichts über ihre Herkunft (Stamm, Insel, Religion) aus.

Bei einem Antritts- oder Abschiedsbesuch in einer Schule, Universität oder Firma sollte man keine Geschenke mitbringen, stattdessen ist es sehr freundlich, wenn man Kollegen, den Rektor oder Professor zu einer kleinen Abschiedsfeier einlädt.

Bei einem Besuch im Krankenhaus dagegen kann man Blumen, Früchte oder etwas zu lesen mitbringen.

Unangemeldeter Besuch zu Hause ist nur bei sehr guten Freunden üblich.

Und wie lange darf man bleiben? Wenn man zum Nachmittagskaffee eingeladen wird, sollte man sich rechtzeitig vor dem Abendessen verabschieden. Nach dem Essen sollte man nicht sofort gehen, sondern noch zu einem Gespräch bleiben.

...

Wohnen zur Untermiete

Man darf keine Aufnahme in die Familie oder persönliche Betreuung erwarten, diese kann sich zwar entwickeln, ist aber nicht die Regel.

Die Telefonnummer der Vermieter nur an gute Bekannte weitergeben. Zu oft sollte man sich nicht anrufen lassen.

Mittagsruhe ist zwischen 13 und 15 Uhr; ab 22 Uhr muß man Radio und Fernsehen leise stellen.

Türen stets schließen, nicht zuschlagen.

Federbetten benutzt man zum Zudecken, nicht zum Drauflegen; nachts wird es manchmal ziemlich kalt.

...

Gespräche

Das Wetter ist in Deutschland für das Wohlbefinden wichtiger als in Indonesien, wohl weil es so wechselhaft ist. Deshalb ist das Wetter nicht nur ein unverbindliches Gesprächsthema, sondern paßt fast überall.

Über das eigene Wohlbefinden und das der Familie wird beim ersten Kontakt nur sehr allgemein gesprochen. Probleme werden nicht direkt erzählt.

Politische Themen werden bei neuen Bekanntschaften nur zurückhaltend angesprochen, sonst aber darf man auch ganz spontan reagieren und sollte spontane Reaktionen der Gesprächspartner („das ist aber schlimm“, „da bin ich ganz anderer Meinung“) nicht übelnehmen.

...

Verhalten in der Öffentlichkeit

An den Kassen von Supermärkten, im Kino, Theater oder der Post schimpfen die Leute, wenn man sich vordrängt; es ist besser zu warten, bis man an der Reihe ist.

Als gut erzogen gelten Männer, die in öffentlichen Verkehrsmitteln ihren Sitzplatz einer Frau, alten Menschen oder Behinderten anbieten.

Fahrkarten muß man entweder vor der Fahrt auf dem Bahnsteig oder zu Beginn der Fahrt in Bus oder Straßenbahn in einem Automaten entwerfen. Mehrfachfahrkarten, Gruppen- oder Wochenkarten sind erheblich billiger als Einzelfahrkarten.

Es ist üblich, vor einer roten Fußgängerampel zu warten und die Straße nach Möglichkeit auf dem Zebrastreifen zu überqueren.

Abfälle sollten in die Papierkörbe geworfen werden. Spucken auf die Straße ist nicht erlaubt.

Wenn das Rauchen verboten ist, ist das Verbot ernst gemeint. Bei Privatbesuchen ist es sinnvoll, vorher zu fragen, ob man rauchen kann.

Freunde und Bekannte darf man umarmen, auch auf der Straße. Zärtlichkeit auf der Straße ist nicht unmoralisch.

Alle Geschäfte schließen an Sonn- und Feiertagen sowie samstags ab 12-14 Uhr.

...

Körperpflege

Baden ist bei den Deutschen nur 1–2 mal in der Woche üblich, Duschen nur 1 mal am Tag. Zu viel Baden und Duschen schadet der Haut.

Duschvorhänge in die Innenseite des Beckens ziehen, Haare aus dem Waschbecken entfernen (in die Toilette werfen).

Auf das Klo sollte man nicht mit den Füßen steigen, sondern sich auf die Toilettenbrille setzen. Nicht zu viel Papier benutzen (Gefahr der Verstopfung).

...

Krankheit und Arztbesuch

Vor dem Arztbesuch einen Termin vereinbaren (Telefon); bei Schmerzen kann man direkt zum Arzt gehen. In dringenden Fällen gibt es auch einen Bereitschaftsdienst, wenn die Arztpraxis geschlossen ist. Wenn man die Nummer 112 (Feuerwehr) anruft, kommt ein Krankenwagen.

Wenn man einen Arzt aufsucht, braucht man einen Krankenschein, für den Besuch beim Facharzt eventuell eine Überweisung vom Hausarzt (fragen).

...

Wenn man Informationen oder Hilfe braucht

Die Leute im Verkehrsverein sind oft unhöflich, nervös und nehmen sich wenig Zeit. Günstig ist es, junge Leute oder Rentner anzusprechen.

Wenn die Deutschen nicht sofort bei der Kontaktaufnahme lächeln, heißt das nicht unbedingt, daß sie jetzt unfreundlich sind.

Als indonesische junge Frau sollte man mit dem Lächeln bei Männern sparsamer sein als zuhause; Männer könnten das höflich gemeinte Lächeln leicht anders interpretieren.

...

„Sichtwechsel“-Übung

Die hier zusammengestellten Hinweise sollen Indonesiern in Deutschland die Unsicherheit nehmen, sie sagen etwas über „typisch deutsche“ Verhaltensweisen - aus der Sicht von Indonesiern. Damit sagen sie aber zugleich auch etwas über die Verhältnisse in Indonesien selbst. Wenn Indonesiern als „ungewöhnlich“ auffällt, daß die Deutschen sich zum Geburtstag gratulieren, so darf man daraus schließen, daß dies in Indonesien nicht so üblich ist. Aus den Knigge-Hinweisen läßt sich also eine Umkehr-Übung machen, die viel Spaß macht, gleichzeitig den Lernenden aber auch deutlich macht, daß diese „typisch deutschen“ Verhaltensweisen nicht völlig verallgemeinert werden dürfen, ebensowenig, wie das Gegenteil immer und überall in Indonesien zutrifft:

Die Deutschen baden nicht jeden Tag.

Die Indonesier baden jeden Tag. (?)

In Deutschland soll man nicht schmatzen und schlürfen.

In Indonesien darf man schmatzen und schlürfen. (?)

In Deutschland soll man nicht sofort nach dem Essen gehen.

In Indonesien soll man sofort nach dem Essen gehen. (?)

Dadurch, daß der Umkehrschluß in dieser Allgemeinheit nicht stimmt, soll den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden, daß auch der Deutschland-Knigge manchmal sehr stark verallgemeinert. Da die indonesischen Schüler wissen, daß in Indonesien auch nicht alle Menschen jeden Tag duschen, fällt es ihnen vielleicht leichter einzusehen, daß auch in Deutschland manche Menschen täglich duschen, daß auch für die Deutschen die Regeln so starr nicht sind, daß es Unterschiede zwischen Schülern, Studenten und älteren Menschen, zwischen Stadt und Land, Nord und Süd gibt. Auch der Deutschland-Knigge eignet sich also für interkulturelles Lernen, so wie umgekehrt der Indonesien-Knigge benutzt werden kann, um zu sehen, welche Unterschiede die Deutschen zu Indonesien sehen.

Anmerkung:

*Draine, C. / Hall, B.: Kultur-Knigge Indonesien. Verlag Simon & Magiera, Nördlingen 1988.

Wenn man von den Erforschungen in den letzten 40 Jahren in bezug auf die Vermittlung der Landeskunde im Deutschunterricht einerseits und den Ereignissen im deutschsprachigen Raum in den letzten zwei Jahren andererseits ausgeht, dann könnte man meinen, daß auch „Landeskunde im Deutschunterricht“ eine Wende braucht, besonders in den Ländern der sogenannten „Dritten Welt“, eigentlich der „Zweidrittelwelt“.

In den fünfziger Jahren ging es den Deutschen aus den deutschsprachigen Ländern darum, sich selbst draußen in der Welt als glaubwürdige Partner darzustellen. Diese Art Selbstdarstellung war nicht frei von ideologischem Hintergrund. Hinzu kam, daß es möglich war, den Ausländern in Form von Arbeitsplätzen und Stipendien das Zielsprachland zugänglich zu machen. Diese Tendenz hielt auch in den sechziger Jahren an. Konsequenterweise boten auch die Lehrbücher Texte mit landeskundlichem Inhalt an, darunter auch Dialoge, für die die Situationen, mit denen der Ausländer im deutschsprachigen Raum „fertig werden“ sollte, als Basis dienten. Die Welt des Adressaten blieb dabei völlig außer Acht. Anders gesagt, während der Ausländer, in unserem Fall der Inder, Inhalte aus dem deutschsprachigen Raum kennenlernte und schon zu Hause im Rahmen einer zu erdenkenden und erdachten Welt (das Schlagwort „erlebte Landeskunde“

war noch in der Gebärmutter der Wissenschaftler, die jedes Jahr neue Begriffe zur Welt bringen!) dialogische Situationen im Ausland überlebte, bot ihm der Deutschunterricht nicht viel für ein besseres Leben im eigenen Land. Das Überleben in der fremdsprachigen Umgebung in den wenigen Fällen, wo der Ausländer es doch schaffte, in ein deutschsprachiges Land zu kommen, war mit bösen Überraschungen verbunden, denn der Ausländer konnte in Deutschland zeigen, daß er von zu Hause aus schon viele landeskundliche Informationen mitgebracht hatte und sich mit den Deutschen über Deutschland unterhalten konnte. Aber wenn es darum ging, über das eigene Land oder die eigene Kultur auf deutsch Auskünfte zu geben, wurde er sehr verlegen, was jedoch seine totale Integration in die deutsche Welt begünstigte und beschleunigte. Wenn es dazu kam, daß der Ausländer nach Möglichkeit Deutschland nicht verlassen wollte, wunderten sich die Deutschen „warum?“.

Sobald man diesen Widerspruch erkannte, hieß es dann, wir müßten kontrastive Landeskunde machen. Am Anfang dieser Phase sah das dann so aus, daß am Ende der „Fragen zum Text“, egal welches Thema der Text

zum Inhalt hatte, die obligatorische, wohlgemeint wißbegierige und neugierige Frage stand: Wie ist das in Deinem/Ihrem Land? Damit sollte der Schüler endlich die Möglichkeit erhalten, über das eigene Land etwas zu sagen. Aber dazu fehlte den Schülern immer noch Wortschatz. Kein Wunder, daß die Schüler in den Prüfungen sich dahingehend äußerten, daß sie zu Mittag Kuchen oder Wurst gegessen und Bier getrunken haben. Die Schüler haben phantastische Erzählungen geliefert über das, was sie in ihrer eigenen Welt, in der eigenen Umgebung machen: Der Inhalt war weiterhin deutsch, nur die Namen waren einheimisch, also mehr Dichtung als Wahrheit, die die deutschen Kollegen (wenn man „Experten“ sagt, werden manche gleich böse) zu der irrigen Annahme führte, die Welt werde klein und die Lebensweise universal einheitlich europäisch.

In den siebziger Jahren kam mit der Ölkrise eine Wende. Die Deutschen merkten plötzlich, daß sie nur dann

ausschließlich unter Landsleuten sind, wenn sie Urlaub machen, aber zu Hause doch von zu vielen Ausländern belagert werden. Arbeitsmöglichkeiten und sogar Studienmöglichkeiten für Ausländer gingen schlagartig zurück. Der Ausländer sollte daheim bleiben, aber trotzdem tüchtig Deutsch lernen. Nun ging es nicht mehr um das Überleben im Ausland, sondern um ein besseres Leben im eigenen Lande

mit Deutschkenntnissen als zusätzliche Qualifikation.

Irgendwie haben die Ausländer die deutsche Vereinigung im Geiste vorangetrieben. So war es gang und gäbe, daß ein indischer Wissenschaftler, der sich um ein DAAD-Stipendium bewarb, der Auswahlkommission klar machte, daß er in Dresden studieren wollte. Dafür sagte ein anderer, der sich für ein Stipendium aus der DDR interessierte, er wolle unbedingt am Max-Planck-Institut seine Forschung machen. Soviel hatte die Landeskunde im Deutschunterricht schon bewirkt.

In den achtziger Jahren hat die Fachwelt in lautem Ton über den adressatenorientierten Unterricht gesprochen, ohne den Adressaten zu fragen, was er/sie will. Für die deutschen Kollegen ist es sehr schwer, in einem Land wie Indien mit den eigentlichen Adressaten in ein von Hemmungen nicht beeinträchtigtes Gespräch zu kommen. Auch wenn solche Gespräche stattfinden, dann ist der indische Gesprächspartner mit seinem deutschen Gast so behutsam, daß der Deutsche mehr Dichtung als Wahrheit vorgesetzt bekommt. Oft ist es so, daß für viele ausländische Deutschlehrer selbst „erlebte Landeskunde“ nur ein kurzer, sich nicht wiederholender Deutsch-

MEINUNGEN

Landeskunde nach der Wende – Was will der Kunde des Landes?

**Vorschläge eines indischen Deutschlehrers
Von Vridhagiri Ganeshan**

landaufenthalt ist, daß sie sehr froh und dankbar sind, wenn die Lehrbücher „neueste“ landeskundliche Informationen liefern, an denen sie sich so ergötzen, daß sie auf alles, was vom Ausland angeboten wird, nur positiv reagieren. Daher glauben die Lehrbuchautoren im deutschsprachigen Raum dann, daß sie wirklich für einen Sichtwechsel sorgen.

Nun ist die Wende in Deutschland vollzogen. Deutschland möchte europäisiert werden, aber doch den Ausländerzustrom regeln. Das heißt, daß 98% der Ausländer aus einem Land wie Indien kaum Chancen haben werden, nach Deutschland zu kommen. Es wäre schon angebracht, wenn Deutschland sich selbst fortan in den Ländern der Dritten Welt als ein keineswegs paradiesisches Land vorstellen würde. Vielleicht sollten die landeskundlichen Materialien, die Deutschland liefern will, eher die Probleme der Deutschen in den Vordergrund stellen als die Leistungen. Man sollte ruhig ein Deutschlandbild anbieten, aus dem hervorgeht, wie die Deutschen für ihren Wohlstand hart arbeiten müssen und wie sie heute trotz des Wohlstandes mit gewissen Lebensängsten zu tun haben, Ängste, die die Armen in den Ländern der Dritten Welt gar nicht haben. Die zwischenmenschlichen Probleme in Deutschland sollten auch viel mehr bekannt gemacht werden als bisher.

Zum anderen sollte man dafür sorgen, daß der Ausländer im Deutschunterricht Inhalte seiner eigenen Welt auf deutsch vorgestellt bekommt, damit er langsam lernt, sein Land in der Zielsprache zu beschreiben, seine eigenen Belange und die seines Landes angemessen auf deutsch

auszudrücken, damit Begegnungen mit den Deutschen im eigenen Lande interkulturell sinnvoll werden.

Wir brauchen eine kontrastive Landeskunde, in der das betreffende Partnerland als Ausgangskultur und Deutschland als Zielkultur eine Rolle spielen. Dies würde heißen, wir müßten unsere Betrachtungsweise ändern. Zwei Beispiele:

1. Man sollte als Deutschlehrer mit den indischen Studenten das Straßenbild in Indien besprechen und sich fragen (lassen), warum dieses Straßenbild den deutschen Besucher in Indien nervös macht und warum dieses Straßenbild in Indien aus umgekehrten Gründen auch einen Inder unruhig machen könnte!

2. Man sollte mit den indischen Studenten zunächst das Phänomen „Freizeitbeschäftigung am Arbeitsplatz“ (Jeder, der als Europäer in Indien gewesen ist, versteht, was ich meine!) besprechen und dann die Aufteilung in Deutschland: Arbeitszeit contra Freizeit.

In einem Zeitalter, wo wir alle als Vermittler zwischen zwei Kulturen, als Multiplikatoren agieren wollen und zwar wirkungsvoll, wäre es angebracht, daß wir über unseren Fachwelthorizont hinausblicken und bereit sind, nur solche Themen in der Landeskunde stärker zu berücksichtigen, die der Kunde des Landes, der Lerner, will und nicht nur die Themen, die das Land für die eigene Selbstdarstellung für wichtig hält.

Die Deutschen sollten den ausländischen Lerner in seiner Andersartigkeit *erkennen* statt ihn nur *anzuerkennen*. Dazu gehört auch, daß dieser Beitrag abgedruckt wird!

Fernstudienbriefe zur Landeskunde

Das Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF), die Gesamthochschule Kassel (GhK) und das Goethe-Institut München geben gemeinsam Fernstudienbriefe zur Deutschlehreraus- und -fortbildung heraus. Folgende Titel sind in Arbeit und werden 1992 bzw. 1993 im Langenscheidt Verlag veröffentlicht. (Im folgenden wird kurz der Inhalt der einzelnen Studienbriefe angedeutet.)

- Kees van Eunen/Henk Lettink:
Landeskunde im Anfangsunterricht
 - Was ist Landeskunde?
 - Lehrwerkanalysen unter dem Aspekt der Landeskunde
 - Tips und Ideen zur Unterrichtspraxis

- Rainer Wicke:
Kontakte knüpfen
 - Interkulturelles Lernen in Kontakten mit der Zielkultur in und aus der Ferne (Brieffreundschaften, Audioletter, Videobriefe, Rundfunk, Recherchen im eigenen Land usw.)

- Bernd-Dietrich Müller-Jacquier:
Wortschatz und Bedeutungsvermittlung
 - Sprachvermittlung und Landeskunde-vermittlung
 - Kulturspezifische Wortschatzvermittlung (Wortrecherchen, Bedeutungserklärungen, Verstehenskontrollen, Lernerorientiertheit usw.), didaktische Konsequenzen, Unterrichtsbeispiele

- Hans Sölch:
Landeskunde mit der Zeitung
 - sich schnell in einer Zeitung orientieren
 - landeskundlich interessante Informationen entschlüsseln
 - sinnvoll Artikel aus der Zeitung für den Unterricht auswählen
 - Zeitungsartikel didaktisieren
 - die Arbeit mit der Zeitung in den Unterricht integrieren

- Dominique Macaire:
Bilder in der Landeskunde
 - Arbeit mit landeskundlichen Bildern im Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht

- Auswahlkriterien und Einsatzmöglichkeiten von Bildern
- Unterrichtsmodelle für die Grund- und Mittelstufe

- Monika Bischof/Viola Kessling/Rüdiger Krehel:
Landeskunde und Literaturdidaktik
 - Literarische Texte im Sprachunterricht und im Landeskundekontext
 - integrierte Landeskunde
 - Unterrichtsvorschläge am Beispiel von literarischen Landeskundetexten

- Heinz-Helmut Lüger:
Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation
 - Interpretation sprachlicher Handlungen und kulturabhängiger Verhaltensnormen

- Iris Bork-Goldfield/Frank Krampikowski/Gunther Weimann:
Geschichte im Deutschunterricht
 - Deutschland und die Deutschen aus der Außenperspektive
 - Vergangenheit in der Gegenwart
 - Geschichte im Deutschunterricht als Teil der Landeskunde (Auswahl und Vermittlung)
 - Unterrichtsbeispiele

Erkundungsgänge durch drei Gedichte

Landeskunde mit Literatur

Von Hans Weber

Gewöhnlich greift man im Deutschunterricht nicht zu Beispielen aus der Literatur, wenn es darum geht, landeskundliche Kenntnisse und Vorstellungen zu vermitteln. Man nimmt Texte und Materialien, die das, was die Schülerinnen und Schüler über die deutsche (schweizerische, österreichische) Wirklichkeit erfahren sollen, unmittelbarer zeigen. Mit meinem Beitrag möchte ich Lehrerinnen und Lehrer dazu anregen, hin und wieder auch mit literarischen Texten auf landeskundliche „Spurensuche“ zu gehen. Um das zu veranschaulichen, habe ich drei zeitgenössische Gedichte ausgewählt. Ich möchte beschreiben, wie sich im behutsam fragenden Umgang mit den Gedichten die landeskundlichen Einsichten allmählich herausbilden.

Landeskunde als „Leutekunde“

In der Landeskunde geht es, einfach gesagt, darum, Land und Leute besser kennenzulernen – vor allem auch die Leute. Das braucht Zeit und bleibt doch immer widersprüchlich und bruchstückhaft. Die Schülerinnen und Schüler begegnen Menschen aus deutschsprachigen Ländern seltener in der Realität, dafür um so häufiger in Unterrichtsmaterialien, in Texten mannigfaltigster Art, in Fernsehsendungen, Filmen etc. Im Laufe der Zeit legen sie sich Verallgemeinerungen zurecht, z.B. über die Verhaltensweisen und Einstellungen dieser Menschen. Der Annäherungsprozeß, das weiß jeder aus Erfahrung, kommt jedoch niemals zum Abschluß. Die aus den unterschiedlichsten Quellen gespeisten Vorstellungen werden bestätigt oder widerlegt, Bilder und Ansichten wandeln sich,

werden angereichert, revidiert oder auch gelöscht.

Damit sind die an die Landeskunde als „Leutekunde“ geknüpften Erwartungen umschrieben (vgl. *FREMDSPRACHE DEUTSCH*, Heft 3, 1990: 60-61). Daß diese Erwartungen sich im Deutschunterricht nicht immer erfüllen, ist bekannt. Dafür gibt es einen wesentlichen Grund: Bei ihrem Bemühen, mit den fremden Denkweisen und Gewohnheiten zurechtzukommen, werden die Schüler unvermeidlich von Anschauungen geleitet, die ihnen aus ihrer eigenen Lebenswelt geläufig sind. Aber auch das schon vorhandene landeskundliche Wissen kommt ins Spiel.

Das geschieht natürlich auch, wenn sie literarische Texte, etwa unsere drei Gedichte, vor sich haben. Sie lesen sie als Angehörige einer anderen Kultur,

betrachten die darin vorkommenden Figuren und Situationen von 'außen'. Um sie zu verstehen, rufen sie unwillkürlich vertraute Auffassungen und Begriffe ab. Das kann zu Mißverständnissen führen. Was im Wortlaut nicht zu den mitgebrachten Vorstellungen paßt, wird leicht übersehen oder zurechtgebogen.

Vielleicht ist es nötig, die Schüler für literarische Texte überhaupt erst empfänglich zu machen. „Um auf einen Text reagieren zu können, müssen mich seine Signale erreichen“, wie Swantje Ehlers einleuchtend feststellt (Ehlers 1988, 175). Gedichte teilen ihren landeskundlichen Gehalt nicht ohne weiteres mit. Sie brauchen Leser als aktive Mitspieler. Für die Schüler kann die ihnen zugedachte Rolle ungewohnt sein. Sie müßten lernen, mit Gedichten umzugehen, wären also z.B. anzuleiten, Angedeutetes auszufüllen und Ungesagtes von sich aus beizusteuern.

Wir beschränken uns bei unseren Beispielen auf drei thematisch verknüpfte Gedichte¹. Sie sind, mit Ivar Sagmo zu sprechen, ausgewählt als „Teile eines Gesprächs, das eine Sprachgemeinschaft über Themen und Fragen führt, die ihr die jeweilige Gegenwart aufgegeben hat“ (Sagmo 1987, 285). Ihnen liegt jedesmal das Spannungsverhältnis zwischen persönlichen und gesellschaftlichen Belangen, privaten Wünschen und kollektiven Ansprüchen zugrunde. Wir stoßen auf Lösungsversuche, die man auch nicht nur dort kennt, woher die Texte stammen: in der (alten) Bundesrepublik (Rainer Malkowski), der ehemaligen DDR (Sarah Kirsch) und der Schweiz (Kurt Marti). Die in den Gedichten auftretenden Figuren entziehen sich dem angedeuteten Konflikt durch die Flucht. Dieser (tatsächlich oder nur in Gedanken) gewählte Ausweg wird hier verkürzt als Eskapismus bezeichnet. Landeskundlich interessant sind sowohl die Erscheinungsformen des Fluchtverhaltens als auch seine poetischen Spiegelungen. Diese Einsichten sind aber, wie gesagt, den Gedichten nicht einfach zu entnehmen, sondern sie bilden sich im Umgang mit ihnen erst heraus. Das macht sie um so einprägsamer.

Flucht in die „Laube“

(Rainer Malkowski: *In der Laubenkolonie*)

Eine Momentaufnahme aus dem (west)deutschen Alltag: Ein Mann ist vor seinem Gartenhäuschen eingeschlafen und sitzt oder liegt nun da, das Gesicht mit einer Zeitung bedeckt. Wahrscheinlich ist er gerade mit dem Anstreichen der „Laube“ fertig geworden. Er findet dort „Frieden“. In Klammern wird noch erwähnt, die Laube sei „hoffnungsvoll grün“ gestrichen.

Eine zufällig beobachtete Szene – was soll daran bemerkenswert sein? Die Schlußzeilen bringen einen darauf, daß dieser „Frieden“ nicht von Dauer sein kann. Die Bedingung („wenn man die Augen schließt“) ist nur vorübergehend zu erfüllen. Es wird auch klar, daß „Zeitung“ im Text nicht gegen einen anderen Sonnenschutz ausgetauscht werden dürfte. Nur so begreift man nämlich, wovor sich der „Schläfer“ flüchtet – doch wohl vor dem, was die Zeitungen täglich melden. Er will seine

Fragen über Fragen. Sie werden teils vom Wortlaut angestoßen, teils von dem, was man als Zeitgenosse weiß – über den Lauf der Welt, über Lebensgewohnheiten von Deutschen. Die entscheidende Frage ist natürlich, was das Gedicht für die „Leutekunde“ im Deutschunterricht leisten kann. Die in wenigen Strichen eingefangene Situation muß vor das geistige Auge der Schüler kommen.

Wie gehen sie an das Gedicht heran? Doch wohl so, daß sie sich zunächst an der Textoberfläche entlang bewegen, in der zwei oder drei lexikalische Stolpersteine stecken². Dabei werden Vorstellungen eines bestimmten deutschen Milieus hervorgerufen („Schreibergärten“). Man kann diese Freizeitkulisse durch Bilder vergegenwärtigen: Lauben, kleine Rasenstücke, Blumen, trennende Hecken/Zäune nicht zu vergessen. Wenn keine Fotos zur Hand sind, kann man den Schülern eine mündliche Beschreibung geben – vielleicht können sie daraufhin die Szene zeichnen oder auch

schläft. Er hat sie gerade grün/frisch gestrichen. Auf seinem Gesicht liegt eine Zeitung. Vielleicht ist er beim Lesen eingeschlafen, und sie ist ihm auf das Gesicht gefallen. Oder er hat sie auf das Gesicht gelegt, um sich vor der Sonne zu schützen.’

Damit wäre ein Anfang gemacht. Das Deutschlandwissen der Schüler wird erweitert – um die Kenntnis solcher (hauptsächlich in städtischer Umgebung zu findenden) Kleingarten-Anlagen. Offen bleibt, wieweit sie mit erfassen, was die „Laubenkolonien“ als Zufluchtsorte für die Menschen bedeuten. Man kann den Weg über die bisher noch nicht näher betrachtete zweite Zeile nehmen. Die Schüler können sie umschreiben, vielleicht so: „Übrigens war die Laube grün gestrichen. Grün ist in Deutschland die Farbe der Hoffnung. Der Mann hoffte/war zuversichtlich, dort ‚Frieden‘ zu finden“. Es läßt sich ausmalen, was er nach der Ruhepause auf seiner Lauben-Insel tut: Blumen gießen/ den Rasen schneiden/ Unkraut entfernen, genießen, wie es dort blüht/ duftet/ wächst, ein Bier trinken etc. Die zuvor benutzten Fotos/ Zeichnungen können der Phantasie auf die Sprünge helfen.

Unnötig zu sagen, daß der landeskundliche Gehalt damit nicht erschöpft ist. Schon daß ein bundesrepublikanischer Autor die Szene überhaupt festhält, ist bemerkenswert. Für Rainer Malkowski kommt dort offensichtlich etwas Bezeichnendes zum Vorschein: der Rückzug ins Private. Das Gedicht entpuppt sich als Beitrag zu dem erwähnten zeitgeschichtlichen „Gespräch“, auch wenn nicht klar ist, ob die Verhaltensweise des „Schläfers“ nun kritisiert oder eher nachdenklich-mitfühlend betrachtet wird.

Bevor die Schüler auch dazu ihre Ansicht äußern, müssen sie diese zentrale Bedeutungsebene erreicht haben. Ein Zugang läßt sich gewinnen, indem sie die Zeilen 4 und 5 innerhalb des Situationsrahmens umformulieren: Sonnenschutz bieten z. B. auch eine heruntergezogene Mütze oder ein ausgebreitetes Handtuch. Nur geht damit ein unentbehrliches Signal verloren – es muß tatsächlich die „Zeitung“ sein, vor der der Mann „die Augen schließt“. Vom Doppelsinn dieser sprachlichen Wendung aus öffnet der Text sich wei-

Rainer Malkowski
IN DER LAUBENKOLONIE

Vor seiner frischgestrichenen Laube
(hoffnungsvoll grün)
der Schläfer:
die entfaltete Zeitung
auf dem Gesicht.

Frieden
Frieden,
wenn man die Augen schließt.

Ruhe haben, von Krisen, Kriegen, Katastrophen will er nichts wissen. Zugleich erkennt man, wie trügerisch die Flucht ist. Außerhalb der Idylle herrschen die friedlosen Zustände unvermindert weiter.

Worauf will der Text hinaus? Ist er vorwurfsvoll gemeint? Weil ein solches Verhalten die Wirklichkeit nicht ändert und obendrein illusionär ist? Oder sind eher Verständnis und Bedauern herauszuhören? Weil die Verhältnisse nur erträglich sind, indem man sich, zumindest zeitweise, auf eine Insel wie diese „Laubenkolonie“ rettet?

spielen (zur Andeutung der soeben beendeten Tätigkeit des Mannes genügt ein Pinsel).

Wichtig wäre jedoch, daß sie sich dazu (fremd-)sprachlich äußern. Man kann den festgehaltenen Augenblick auch sogleich verbal, also ohne bildliche/szenische Wiedergaben, schildern lassen. Verben sind hinzuzufügen (im Text steht nur „schließt“). Etwa: ‘Ein Mann liegt/sitzt vor seiner Laube und

ter: der Mann hat zweifellos die Augen zu, solange er schläft, aber er verschließt sie auch im übertragenen Sinn – vor dem, was in der Zeitung steht: vor Krieg und Gefahren, Elend und Gewalt. Das macht die Szene erst zum Sinnbild. Der „Schläfer“ flüchtet vor der Wirklichkeit. Diese Haltung ist weit verbreitet. Sie tritt einem aber dort auf besonders einprägsame Weise entgegen.

Bleibt das gleichfalls doppelsinnige Wort „Frieden“. Sicherlich findet der Mann in der „Laubenkolonie“ Ruhe/ Erholung/ Geborgenheit. Daß er dennoch einer Täuschung erliegt, wird durch den „wenn“- Satz angezeigt. Wer „die Augen schließt“ vor dem, was in der Welt geschieht, gewinnt damit keinen „Frieden“.

Die Schüler müssen sich nun fragen: Gibt es solche Fluchtwünsche als Reaktion auf den Druck der Verhältnisse bei ihnen auch? Wie werden sie befriedigt? Oder ist ihnen das eskapistische Verhalten fremd? Es käme darauf an, sich in die eigentümlich deutsche Spielart hineinzudenken, die ihnen in der „Laubenkolonie“ begegnet. Je deutlicher sie das Gemeinte erfassen, desto spürbarer werden auch Gefühle und Urteile einfließen. Wie berührt es sie, daß jemand seine Laube „hoffnungsvoll grün“ streicht, während es ringsum so unfriedlich zugeht wie eh und je? Sind sie innerlich empört, weil sie vielleicht hautnah erleben, was dieser deutsche „Schläfer“ anscheinend nicht einmal als Zeitungsnachricht erträglich findet? Oder kommt ihnen die Einstellung verständlich vor? Weil der Mann ja nicht ohne Grund dorthin flüchtet und das (Wochenend-)Glück vermutlich 'verdient' hat (auch das übrigens ein doppeldeutiges Wort: er kann es sich leisten und es steht ihm zu)?

Die Schüler können Namen und Anschrift erfinden und dem Mann Briefe schreiben. Darin teilen sie ihm mit, was ihnen angesichts des Schnappschusses aus seiner „Laubenkolonie“ durch den Kopf geht. Vielleicht weisen sie ihn auf Tatsachen hin, vor denen er sich abzuschirmen sucht, fragen, warum die „Laube“ für ihn so wichtig ist, gehen darauf (im Rollentausch, also aus der Sicht des deutschen Briefpartners) in Antwortbriefen selber ein.

So kann der auf den ersten Blick unscheinbare Text wohl einen Beitrag zur „Leutekunde“ leisten. Mentalitätszüge werden erkennbar: kein betriebssamer Deutscher tritt auf, auch wenn die Leute in einer „Laubenkolonie“ gewiß nicht untätig sind. Da ist die mit frischer Farbe versehene „Laube“. Da ist die künstlich geschaffene und sorgfältig gehegte „Natur“. Da ist aber vor allem diese Fluchtreaktion.

Das Gedicht wird zu einem aufschlußreichen landeskundlichen Dokument, obwohl es in seinen wenigen Zeilen eigentlich nur Stichwörter liefert. Erstaunlicherweise veranlaßt es die Schüler, um mit Dietrich Krusche zu sprechen, „weitere Lese-Wege zu gehen“ (Krusche 1985, 139) und die Einsichten, die es anzubieten hat, selber herzustellen. Aber gerade dieser Umgang mit dem Text kann bewirken, daß die Bilder sich um so tiefer einprägen.

Zwiespältiges Glück

(Sarah Kirsch: *Im Sommer*; Gedicht siehe nächste Seite)

Die Verse lesen sich wie Tagebuchnotizen von einem Aufenthalt auf dem Lande. Signale, daß wir uns in der ehemaligen DDR befinden, werden am deutlichsten am Anfang übermittelt. Hinzuweisen wäre noch auf das Jahr der Veröffentlichung (1976) und den damaligen Wohnsitz der Autorin (Ost-Berlin).

Eine allgemeine Bemerkung vorweg: Deutschunterricht findet nicht im geschichtsfreien Raum statt. Sicherlich gibt es Unterschiede des Informationsstandes (auch unter Deutschen), aber die Bilderfluten und Nachrichtenschübe der letzten Jahre (Fall der Berliner Mauer/ Wiederherstellung der staatlichen Einheit) sind mit einiger Wahrscheinlichkeit weltweit zur Kenntnis genommen worden. Wir unterstellen jedenfalls, daß auch die Schülerinnen und Schüler solche Kenntnisse mitbringen und daß sie darauf zurückgreifen, wenn es darum geht, mit dem Gedicht von Sarah Kirsch zurechtzukommen.

Damit der Lesevorgang in Bewegung bleibt, sind Wort- und Sachklärungen wieder unerlässlich³. Daß man aber einen Text nicht schon versteht, wenn der Wortlaut lückenlos erfaßt ist, liegt auf der Hand. Der Sinn des Gedichts bildet sich, wie bei unserem ersten Beispiel, im Umgang heraus.

Das spielt sich in jeder Lerngruppe anders ab. Wo hakt (wenn die lexikalischen Hindernisse weggeräumt sind) die Aufmerksamkeit der Schüler ein? Falls sie Malkowskis „Laubenkolonie“ vorher gelesen haben, sticht ihnen vielleicht der Beginn der dritten Strophe ins Auge („Wenn man hier keine Zeitung hält/ ist die Welt in Ordnung“). Die Zeilen erinnern an den „Schläfer“, der „Frieden“ sieht, indem er vor der Wirklichkeit „die Augen schließt“. Der Eindruck, die „Welt“ sei in einem angenehmen Zustand, hat auch hier zur Voraussetzung, daß man den Blick in die Zeitung vermeidet. Diese Bedingung ist jedoch, wie die Schüler wissen, kaum zu erfüllen.

Man kann, von diesen beiden Versen ausgehend, die „Welt“ genauer betrachten, wie sie von Sarah Kirsch dargestellt ist. Das läuft auf eine Art 'Erkundungsgang' durch das Gedicht hinaus. Wir entwerfen im folgenden einen solchen Erkundungsgang. Selbstverständlich sind auch andere Einstiege und Abläufe möglich. Und – welche „Lese-Wege“ man hier auch einschlägt – sie werden bei diesem Text länger sein.

Unsere Leitfrage lautet wieder, was die Schüler, sozusagen im Text unterwegs, über Land und Leute erfahren können.

Auch dies noch vorweg: Sie können „Im Sommer“ natürlich auch als autobiographisches Dokument auffassen, als Niederschlag von Erfahrungen der etwa 40jährigen Sarah Kirsch bei einem Besuch in ländlicher Umgebung (Brandenburg/Mecklenburg?).

Unser Erkundungsgang wird uns zu weiteren Fragen führen.

Einleitend wird festgestellt, das Land sei „dünnbesiedelt“. Das besagt noch nicht viel. In Zeile 2 ist von „riesige(n) Felder(n) und Maschinen“ die Rede: das ist als Verweis auf die sozialistische Bodenreform kaum zu verfeh-

Sarah Kirsch
IM SOMMER

- Dünnbesiedelt das Land.
Trotz riesiger Felder und Maschinen
Liegen die Dörfer schläfrig
In Buchsbaumgärten: die Katzen
5 Trifft selten ein Steinwurf.

Im August fallen Sterne.
Im September bläst man die Jagd an.
Noch fliegt die Graugans, spaziert der Storch
Durch unvergiftete Wiesen. Ach, die Wolken
10 Wie Berge fliegen sie über die Wälder.

Wenn man hier keine Zeitung hält
Ist die Welt in Ordnung.
In Pflaumenmuskesseln
Spiegelt sich schön das eigne Gesicht und
Feuerrot leuchten die Felder.

len. Mit der Präposition „trotz“ wird jedoch auch ein Gegensatz hervorgehoben: hier die kollektivierte Landwirtschaft, dort die „Dörfer schläfrig in Buchsbaumgärten“. Die Schüler können den Zusammenhang auch anders ausdrücken: „Obwohl/Obgleich die Felder und Maschinen riesig sind, liegen (...)“. Damit werden Überlegungen angestoßen: Ist die Besucherin der Meinung, dort sollte es weniger idyllisch zugehen? Kommt ihr die Abgeschiedenheit rückständig vor? Worauf will sie hinaus? Vermissst sie spielende Kinder/junge Leute, die „die Katzen“ mit einem „Steinwurf“ vertreiben würden? So aufgefaßt, hat die erste Strophe einen enttäuschten, wenn nicht vorwurfsvollen Ton (‘Eigentlich sollte die Gegend anders/nicht wie ausgestorben aussehen’).

Der Erkundungsgang führt weiter zur zweiten Strophe. Angenommen, das Bild des „durch unvergiftete Wiesen“ schreitenden Storchs (Zeilen 8-9) bleibt besonders deutlich haften. (Bei praktischen Versuchen ist das öfter so gewesen – vielleicht, weil ökologische Sorgen weltweit verbreitet sind). Es ist jedenfalls erstaunlich, daß die Betrachterin die Wiesen gerade als „unvergiftet“ kennzeichnet (und nicht etwa als „üppig blühend“/„windgewellt“). Die Schüler können Zeile 9 probeweise so

(oder anders) abwandeln. Auch von der „Graugans“ heißt es, sie fliege „noch“ – also zwar weiterhin, aber vielleicht nicht mehr lange?

Hier spricht offenbar jemand, der spürt, was heraufzieht / was sich ankündigt: Eines Tages werden auch Seen und Teiche vergiftet sein. Fotos (der brandenburgischen / mecklenburgischen Landschaft und der beiden Vogelarten) sollten die Vorstellungskraft der Schüler unterstützen. Wie empfinden sie das Bild der „Wolken“, die „wie Berge (...) über die Wälder fliegen“? Vielleicht gelingen ihnen, je nach Talent, Zeichnungen der in der ersten und zweiten Strophe eingefangenen ländlichen „Welt“. Können sie beschreiben, wie ihnen die Stimmung dieses Sommertages vorkommt?

Wir schlagen vor, die Aufmerksamkeit nun dem Anfang der Strophe zuzuwenden. Die Schüler müßten bemerken, daß in den Zeilen 6 und 7 Erscheinungen aufgeführt sind, auf die Menschen entweder keinen Einfluß haben (Sternschnuppen) oder die die Umwälzung nach 1945 überdauert haben (der Brauch, den Beginn der Jagd mit Hornsignalen anzuzeigen). Soweit diese Tradition unbekannt ist, wäre sie als landeskundliche Tatsache

hier aufzunehmen. Auch die Gewohnheit, sich beim Anblick von Sternschnuppen etwas zu wünschen und an die Erfüllung zu glauben, muß wahrscheinlich erwähnt werden.

Natürlich kann man danach zur dritten Strophe weitergehen. Man kann aber auch die Schüler nochmals zur ersten Strophe zurückführen, und zwar in der Erwartung, daß ihnen diese Zeilen inzwischen in einem anderen Licht erscheinen. Das wäre eine wichtige Leseerfahrung. Es hat sich nämlich gezeigt, daß die Besucherin in der zweiten Strophe keineswegs Eindrücke festhält, die auf ein sozialistisches Land schließen lassen. Vielmehr spricht sie von dem, was in Natur und Gesellschaft unverändert geblieben ist: von kosmischen Vorgängen („Im August fallen Sterne“), geschichtlich gewachsenen Bräuchen („Im September bläst man die Jagd an“), von Tieren in ihrer („noch“) unzerstörten Umgebung. Erscheinen nun die „Buchsbaumgärten“ nicht eher anheimelnd? Genießt die Betrachterin nicht die Stille? Die Annahme, das Gedicht sei gegen die Menschen in den abseits liegenden Dörfern gerichtet, erweist sich als voreilig. Nicht mehr kritisches Erstaunen kommt dort zum Ausdruck, sondern ein Gefühl der Geborgenheit und des Wohlbefindens.

Darüber darf allerdings nicht in Vergessenheit geraten, daß in beiden Strophen auch an historische Sachverhalte erinnert wird: an den politisch-ökonomischen Umbruch (Kollektivierung) wie an ökologische Bedrohungen. Auf diese Spannung stoßen die Schüler dann unübersehbar in der dritten Strophe. Einerseits heißt es, „die Welt“ sei dort „in Ordnung“. Die „Pflaumenmuskessel“ stehen wieder für Praktiken aus alten Tagen. Die Früchte werden in herkömmlicher Weise (in Töpfen über dem Holzfeuer) zu Mus verkocht. Andererseits bleiben aber auch die Zeitumstände gegenwärtig. Die Meinung, alles sei aufs beste geordnet, kann nur entstehen, sofern man „hier keine Zeitung hält“, solange man also aus dem Bewußtsein ausblendet, was in der „Welt“ geschieht, genauer: was eine linientreue Presse, etwa ein Parteiblatt wie „Das Neue Deutschland“, darüber schreibt.

Der Zwiespalt tritt nun sogar besonders scharf hervor. Bei genauem Hinsehen erscheinen nämlich die „Pflaumenmuskessel“ in einem zweideutigen Licht. In ihnen „spiegelt sich“, wie man liest, „schön das eigne Gesicht“. Wer solche selbstbezogenen Empfindungen auskostet, verdrängt die aktuellen Verhältnisse, deren „Spiegel“ die Zeitung ist. Der in den Zeilen 13 und 14 mitschwingende Tadel wird einem besonders bewußt, wenn man die (regional verbreitete) Redensart „aus dem Mustopf kommen“ kennt: Sie besagt, daß jemand einfältig und von aktuellen Ereignissen unberührt im Leben steht.

Einmal nachdenklich geworden, sollte man den Lese-Weg auch erneut zu den „Buchsbaumgärten“ einschlagen (Zeile 4). Der Buchsbaum wird plötzlich zum vielsagenden Symbol: er blüht nicht, nimmt nicht teil am Wechsel der Jahreszeiten, wirkt steril, wird häufig auch als Dekoration bei bürgerlichen Begräbnissen verwendet. Vor allem sind diejenigen, die sich hinter die Hecken in die „schläfrigen“ Dörfer zurückziehen, von den gesellschaftlichen Entwicklungen abgeschnitten. Insofern scheint sich der ursprüngliche Eindruck doch noch zu bestätigen: Sarah Kirsch betrachtet die Idylle der ersten Strophe offenbar (auch) mit zweifelndem Blick.

Brechen wir den Erkundungsgang hier ab. Was das Gedicht als landeskundliche Quelle anzubieten hat, ist erkennbarer geworden. Soweit es den politischen Hintergrund vergegenwärtigt und das bereitliegende Wissen der Schüler aktiviert und vertieft, soweit auch Natur- und Landschaftsbilder hervorgerufen werden, kann das bereits die Lektüre lohnen. Im Mittelpunkt steht aber unverkennbar das Fluchthema, das „Im Sommer“ mit der „Laubenkolonie“ gemeinsam hat.

Sarah Kirsch durchlebte den Konflikt zwischen inneren Bedürfnissen und gesellschaftlichem Bewußtsein, zwischen elementaren Wünschen und abstrakten Hoffnungen in den Jahren vor ihrer Übersiedlung nach West-Ber-

lin (1977). In unserem Gedicht ist diese Spannung in poetische Bilder übersetzt. Die Heimwehtöne unter dem Einfluß (spät)sommerlicher Erlebnisse sind unüberhörbar. Aber das ersehnte und vorübergehend gefundene Glück erscheint zwiespältig. Die Verse bezeugen, daß die Autorin das in der DDR aufgestaute Verlangen nach politik- und ideologiefreien Inselaufenthalten teilt. Aber sie ist sich auch der bedenklichen Seiten eines solchen Rückzugs ins Private bewußt.

So gelesen, wird „Im Sommer“ zum Zeugnis eines Dilemmas, das vor der 'Wende' millionenfach erfahren wurde und das bei der persönlichen Aufarbeitung der Vergangenheit noch lange weiterwirken wird.

- Rainer Malkowski führt an einem westdeutschen Zeitgenossen den Eskapismus als (trügerische) Lösung vor.
- Sarah Kirsch gestaltet Flucht und Verweigerung als beunruhigendes persönliches Problem.

Der Text entläßt uns mit der Chiffre der „feuerrot“ leuchtenden (und eben nicht mehr nur „riesigen“) Felder. Das mag jedoch hier auf sich beruhen bleiben.

Für die Schüler können diese landeskundlich bedeutsamen Erfahrungen nachvollziehbar(er) werden, indem sie die Bilder nacheinander aufzufassen, zu verbinden, auszulegen suchen. Wie immer beim Umgang mit poetischen Texten (und erst recht in der fremden Sprache) bewegen sie sich langsamer voran, als das etwa bei einem Landeskundetext im Lehrbuch der Fall wäre, springen vor und zurück, entdecken Signale und überlegen, was diese besagen.

Wir haben das an einem (als Anregung gemeinten) Erkundungsgang geschildert. Um es zu wiederholen: Er kann auch ganz anders verlaufen. In der zweiten Strophe beginnen die Schüler ihn vielleicht bei den „Sternen“ statt beim „Storch“. Was erscheint ihnen ohne weiteres eingängig? In den Zeilen 11 und 12 ist der Konflikt am griffigsten formuliert („Wenn man hier keine Zeitung hält/ist die Welt in Ordnung“). Das gilt besonders dann, wenn das Malkowski-Gedicht bekannt ist. Was wirkt dagegen merkwürdig/ verwirrend/verschlüsselt? An der Doppeldeutigkeit der „Buchsbaumgärten“ und

der „Pflaumenmuskessel“ führt kein Weg vorbei. Auch dort können die Schüler auf die 'Problemspur' stoßen – immer vorausgesetzt, das Problem des zwiespältigen Glücks ist für sie nachvollziehbar.

Als Nicht-Deutsche betrifft es sie nicht unmittelbar. Oder gibt es dort, wo sie leben, ähnliche Konflikte? Die Zugriffe machtgestützter Institutionen werden ihnen nichts Neues sein (aus eigener Erfahrung oder aus anderen Quellen, z. B. aus Büchern / Filmen / Fernsehsendungen). Auch der Wunsch nach Zufluchtsorten, um diesen Zugriffen zu entgehen, ist ihnen sicherlich vertraut. Entscheidend wäre nur, daß sie auch die Bedenken gegen eine Abkapselung von den öffentlichen Angelegenheiten verstehen, wie sie in Sarah Kirschs Versen zum Ausdruck kommen.

Und noch ein Vorschlag: liegen lassen, was sich nicht sogleich erschließt. Bilder, Situationen, auch sprachliche Prägungen nisten sich ein und bleiben aufgehoben – für spätere Gelegenheiten. Sie gehen einem buchstäblich nicht aus dem Kopf. Man knüpft an das an, was man schon kennt, wenn man ihm wiederbegegnet – im selben Text oder in anderen Darstellungen oder in der Realität.

Aussteigen als Ärgernis

(Kurt Marti: Leichenrede, Gedicht siehe nächste Seite)

Auch hier wieder einige Hinweise vorweg, um das Einlesen zu erleichtern. Dieser Text spricht sich deutlicher aus. Der Lebenswandel eines Mannes wird geschildert, die Einstellung des Sprechers kommt unmißverständlich zum Ausdruck. Man kann sich diesen Sprecher als einen Pfarrer vorstellen, der eine Grabrede hält. Der Schweizer Kurt Marti war bis Anfang der 80er Jahre selber als Pfarrer tätig. In den „Leichenreden“ (1976) legte er einem erfundenen Amtsbruder in den Mund, was er über seine Landsleute zu sagen hatte.

Das kann das Gedicht für die Schüler im Sinne der „Leutekunde“

Kurt Marti
LEICHENREDE

- welche wohltat
einmal auch sagen zu dürfen:
nein er war nicht tüchtig
und wechselte oft die stelle
5 nein er war nicht fleißig
und arbeitete nur
sofern es nicht anders ging
- sonst aber
las er lieber SPORT oder PLAYBOY
10 setzte sich nachmittags schon ins kino
(EDDI CONSTANTINE war sein lieblich)
schlürfte cognac in straßencafés
meditierte die anmut der frauen
oder die tauben am turm
- 15 im frühling fuhr er
durch zart- und frechgrünes land
den sommer verlag er
gut geölt und behaglich im schwimmbad
später im herbst dann streifte er
20 manchen stillen waldrand entlang
ehe er für den winter
eine beschäftigung suchte
und eine freundin
weil er die festferientage
25 nicht allein zu verbringen liebte
- welche wohltat
in einer welt
die vor tüchtigkeiten
aus den fugen gerät:
30 ein mann der sich gute tage
zu machen wußte
ehe nach einigen bösen
jetzt
der letzte tag für ihn kam

ergiebig machen. Auf die Kleinschreibung müßten sie wohl hingewiesen werden. Was den Wortschatz betrifft, so ist der Bedarf an lexikalischen Handreichungen hier insgesamt wahrscheinlich größer⁴.

Die Schüler müßten sich allerdings auch über die hinzuzudenkende Situation im klaren sein. Der Brauch, einen Verstorbenen vor einer Trauergemeinde durch den Vertreter einer religiösen Gemeinschaft würdigen zu lassen, ist in deutschsprachigen Ländern üblich. Das wäre also nötigenfalls wieder zu erläutern – mit den Einschränkungen,

die bei derartigen Kulturphänomenen unaufhebbar bleiben.

Wie immer, läßt sich der Einstieg methodisch verschieden gestalten. Man kann z.B. mit den Schülern, bevor sie den Text zu Gesicht bekommen, ein Bild des darin geschilderten Typs entwerfen, also eines Mannes, der nicht gern arbeitet, der es in einer Stelle nie lange aushält, dem seine freie Zeit wichtiger ist. Wie verbringt so einer seine Tage? Irgendwann stirbt er. Wer kommt zu seiner Beerdigung? Ist ein

Pfarrer dabei, um eine Grabrede zu halten? Was sagt er?

Schwer zu sagen, wieweit ein solcher Versuch gelingt. Er zielt darauf ab, Vorstellungen und Urteile und vor allem auch Sprachmittel der Schüler zu mobilisieren. Man kann sich aber auch ohne eine solche Vorbereitung sogleich der ersten Strophe zuwenden. Da ist davon die Rede, daß der Verstorbene „nicht tüchtig“ und „nicht fleißig“ war, daß er „oft die stelle (wechselte)“ und „(nur) arbeitete, sofern es nicht anders ging“. Es liegt nahe, dagegenzustellen, was den geltenden Verhaltensregeln eher entsprochen hätte: gute Arbeit zu leisten/zielstrebig und pflichtbewußt zu sein/einem Beruf regelmäßig nachzugehen etc. Man kann die Strophe in die Lobrede auf einen 'normalen' Zeitgenossen umwandeln (etwa: 'welche wohltat/ auch hier wieder sagen zu dürfen: ja er war sehr tüchtig/und wechselte nie die stelle/ja er war stets fleißig/und arbeitete von früh bis spät').

Auf diese Weise kommt auch der landeskundliche Gehalt des Gedichts in den Blick. Obwohl der Tote aus der Art geschlagen war, widmet der Sprecher ihm einen freundlichen Nachruf. Die Schüler müßten (nach der vorgeschlagenen Kontrastübung) wahrnehmen, daß hier eine Gegenfigur zu bestimmten gesellschaftlichen Leitbildern gezeichnet ist, und zwar in der Absicht, diese Leitbilder in Zweifel zu ziehen. Man kann sich die Reaktion vieler bürgerlicher Leser in der Schweiz und anderswo leicht ausmalen: sie werden den Text als Schlag ins Gesicht empfinden. Doppeltes Ärgernis sogar: Nicht nur dieser Mann setzte sich über das hinweg, was für schicklich gehalten wird, sondern auch derjenige, der aus seiner Sympathie kein Hehl macht.

Unser Thema tritt in einer neuen Variante auf: ein Aussteiger, der sich bürgerlichen Lebensformen entzieht – Eskapismus als Außenseitertum. Wie kommen die Schüler mit einem zurecht, der seine Tage derart entschlossen 'alternativ' zubrachte? Das schon vertraute Zeitungsmotiv taucht auch hier wieder auf: Er las „lieber SPORT oder PLAYBOY“ (Zeile 9), als zur Arbeit zu gehen oder, wie man wohl ergänzen darf, als Tageszeitungen mit politischen Nachrichten zu lesen.

Ehrgeiz, Strebsamkeit, Verantwortungsgefühl waren dem Mann offensichtlich fremd. War er, ohne Umschweife gesagt, faul? Oder kommt eher ein empfindsamer Zeitgenosse zum Vorschein, der seine Lebensführung, wie die dritte Strophe zeigt, dem Gang der Jahreszeiten anpaßte?

Die Schüler bewegen sich nach diesem methodischen Vorschlag in ähnlicher Weise durch den Text, wie wir das bei den anderen Gedichten beschrieben haben. Manches mag rätselhaft bleiben, z.B. daß der Verstorbene sich für den Kinostar Eddie Constantine begeisterte (Zeile 11). Vielleicht läßt sich ein Foto finden. „Eddie“, eine Kultfigur der 50er und 60er Jahre, war meistens der in Schlägereien verwickelte Einzelkämpfer. Fühlte er sich ihm verwandt, weil er ebenfalls ein Außenseiter war? Das Urteil der Schüler über den Mann (und auch über den Pfarrer) wird zweifellos stark von den in der eigenen Lebenswelt herrschenden Verhältnissen und Anschauungen mitbestimmt. Weibliche Leser reagieren übrigens erfahrungsgemäß strenger als männliche. An den „festferientagen“, also zum Jahresende, mußte diesem PLAYBOY-Leser „eine Freundin“ das Alleinsein vertreiben. Und so einer hätte nachsichtige Worte verdient?

- Die Schüler können aus dem Text zusammenstellen, was sie an der von Kurt Marti gezeichneten Figur gut/schlecht finden, und ihre Ansichten erläutern.
- Sie können (kürzere) Nachrufe entwerfen – auf wirkliche oder erfundene Personen oder (warum nicht?) auf sich selbst.

Für unser Hauptanliegen, Landeskunde als „Leutekunde“, ist auch hier davon auszugehen, daß die Schüler mit der Schweiz und ihren Bewohnern schon bestimmte Vorstellungen verbinden. Welche Produkte der Schweizer Industrie und Landwirtschaft kennen sie? An welche (vielleicht im Fernsehen oder auf Plakaten gesehene) Landschafts- oder Städtebilder erinnern sie sich? Welche Eigenschaften sprechen sie den Schweizern zu?

Das unterschiedlich reichhaltige und unterschiedlich geordnete Wissen wird bei der Erkundung dieser „Leichenrede“ in Anspruch genommen und verändert. Die Schüler stoßen auf kritische Töne, die in der offiziellen Selbstdarstellung des Landes und in der Tourismuswerbung erklärlicher Weise fehlen. Die Bedenken gegenüber einem ungetrübt positiven Bild der Schweiz werden zu Beginn der vierten Strophe am deutlichsten geäußert (Zeilen 26 bis 29). Dort wird das wohlwollende Urteil über den Verstorbenen begründet: die Welt „(gerät) vor Tüchtigkeiten aus den Fugen“. Deshalb, so der Pfarrer, sei es eine „Wohltat“, einmal einen Mann würdigen zu können, der ausstieg und der folglich keinen Anteil hatte an dem, was „Tüchtigkeiten“ anzurichten pflegen. Es ist schwer vorherzusagen, wie konkret die Schüler das füllen können, ob sie etwa Chemie- und Waffenfirmen nennen oder auf die Umweltprobleme hinweisen, die durch Autoverkehr und Wintersport in der Alpenregion verursacht werden.

Kurt Marti äußerte sich in den „Leichenreden“ im übrigen auch als empörter Christ. Das kann ein weiterer fruchtbarer Ansatzpunkt sein. Unser Text bekennt sich zu verschütteten Tugenden wie Nachsicht und Duldsamkeit, auch gegenüber einem Menschen, der von den meisten wohl abschätzig als „Tagedieb“/„Herumtreiber“/„Faulpelz“ bezeichnet würde. Indem der Autor (durch die Figur des Pfarrers) ihn nicht nur nicht verdammt, sondern seine Darstellung ausdrücklich als „Wohltat“ bezeichnet, werden Geschäftsgeist und Erwerbstrieb als fragwürdige Maßstäbe für das eigene Lebensprogramm wie für das nationale Selbstgefühl bloßgestellt.

Daraus läßt sich noch eine weitere Aufgabe gewinnen:

- Die Schüler können dem Pfarrer schreiben – anerkennende Briefe (für seinen Mut bei der Würdigung eines Individualisten, der sich den landläufigen Konventionen nicht unterwarf) oder entrüstete (weil in seiner „Leichenrede“ kein Wort der Kritik fällt).
- Und sie können (in der Rolle des Pfarrers) auf diese Briefe reagieren.

Landeskunde mit literarischen Texten möchte den Schülern Aufschlüsse

über reale Gegebenheiten vermitteln. Unnötig zu sagen, daß Leitbilder und Wertbegriffe und ihr widersprüchliches Echo maßgebliche Bestandteile der zu verstehenden fremden Realität sind. Kurt Martis „Leichenrede“ kann, wie auch Rainer Malkowskis „Laubenkolonie“ und Sarah Kirschs „Sommer“, den Schülern zu augenöffnenden Einsichten verhelfen.

Anmerkungen:

1) Die Gedichte sind entnommen aus:

Rainer Malkowski: Zu Gast. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/M. 1983. Sarah Kirsch: Rückenwind. Aufbau-Verlag, Berlin-Weimar 1976. Kurt Marti: Leichenreden. Luchterhand Literaturverlag, Frankfurt/M. 1976.

Vgl. auch Weber, Hans (Hg.): Vorschläge. Literarische Texte für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Textband mit Lesehilfen. Lehrerband mit Folien. Cassetten. INTER NATIONES, Bonn, 2. Aufl. 1991 (1990).

2) Welche Wörter erklärt werden müssen, läßt sich nicht allgemein entscheiden. Deshalb beschränken wir uns hier auf Hinweise zu wenigen landeskundlich bedeutsamen Wörtern.

Laubenkolonie: Stück Land (meistens in städtischer Umgebung), mit kleinen Gartenhäuschen und sorgfältig gepflegten Gärten (Schreibergärten). Bild- und Textmaterial zum Thema „Schreibergärten“ enthält das beim Goethe-Institut erhältliche Videoprogramm: Deutschlandspiegel. Video 3. Textheft 3. Bestellnr.: 41 00 04 V und 41 00 04 B.

3) **Buchsbaum:** immergrüner Zierstrauch, meist als Hecke verwendet.

die Jagd anblasen: den Beginn der Jagd mit Hornsignalen anzeigen.

Pflaumenmuskessel: Topf, in dem Pflaumen zu einem Mus (=Brei) zerkocht werden.

4) **Festferientage:** die Zeit um Weihnachten und Neujahr.

Literaturhinweise:

Ehlers, Swantje: Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 14. iudicium Verlag, München 1988.

FREMDSPRACHE DEUTSCH Heft 2/1990, 63: Texte verstehen: datengeleitet oder schemageleitet?

FREMDSPRACHE DEUTSCH Heft 3/1990, 60-61: ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht.

Krusche, Dietrich.: Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Lesergespräch. In: D. Krusche: Literatur und Fremde. iudicium Verlag, München 1985.

Sagmo, Ivar: Was kann der Auslandsgermanist in seinen Literaturkursen von deutscher Wirklichkeit eigentlich vermitteln? In: A. Wierlacher (Hg.): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. iudicium Verlag, München 1987.

Weber, Hans: Textverarbeitung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: DIE NEUEREN SPRACHEN, Band 89, Heft 6.

Westhoff, Gerard J.: Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Hueber, München 1987.

Bücher

Reinhard Ammer: **Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.** Diss., iudicium, München 1988.

Die materialreiche und dennoch gut lesbare Dissertation von R. Ammer (330 S.) untersucht den landeskundlichen Inhalt der wichtigsten Deutschlehrwerke, die in der BRD zwischen 1955 und 1985 erschienen sind. Das bedeutet auch, daß die Lehrwerke der sogenannten vierten oder „interkulturellen“ Generation unberücksichtigt bleiben. Äußerer Anlaß dieser Untersuchung war die Tatsache, daß die christdemokratisch-liberale Bundesregierung verstärkt versuchte, Einfluß auf die auswärtige Kulturpolitik zu nehmen im Sinne einer positiven Darstellung der Bundesrepublik Deutschland im Ausland.

Die Prognose für das „Eigenbild“, welches die Lehrwerke der 90er Jahre vermitteln werden, sieht nach Ammer dann auch nicht allzu ausgewogen aus: „in erster Linie (werden) die positiven Seiten der Bundesrepublik D. und erst in zweiter Linie ihre problematischen und kritischen Aspekte“ präsentiert werden (286).

Gisela Baumgratz/ Rüdiger Stephan(Hg.): **Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung.** iudicium, München 1987.

Diese immer noch aktuelle Aufsatz- und Referatsammlung (164 S.) geht auf die 1983 von der Robert-Bosch-Stiftung in Stuttgart veranstaltete Konferenz zum Thema „Landeskunde in der Lehrerfortbildung“ zurück. In allen Beiträgen geht es um die Verbreitung/Verbesserung des Konzepts der „transnationalen Kommunikationsfähigkeit“. Dieses wird in enger Verbindung mit der Frage der Lehrerqualifikation gesehen. Hier wiederum steht der Aspekt der Lehrerfortbildung im Zentrum, da aufgrund restriktiver Finanzpolitik in fast allen europäischen Ländern in dem diskutierten Zeitraum (Anfang/Mitte der 80er Jahre) kaum mehr junge Lehrer eingestellt wurden.

Beyme, K.v: **Der Vergleich in der Politikwissenschaft.** Piper, 1988.

In dieser Aufsatzsammlung (398 S.) werden grundlegende Arbeiten im Bereich der Politikwissenschaft (einer der wichtigsten Bezugswissenschaften der fremdsprachlichen Landeskunde) zusammengefaßt. K.v. Beyme versteht dabei – in durchaus kritischer Manier – den Vergleich nicht als ein Untergebiet der Politikwissenschaft, sondern als Ansatz, der in allen Bereichen, von der Theorie bis zur internationalen Politik zur Anwendung

gelangt. Sehr zu empfehlen ist dieses Buch, gegliedert in die Kapitel „Theoretische Ansätze“, „Politische Institutionen“, „Politisches Verhalten“ und „Politikfeldanalyse“ vor allem den Landeskundendidaktikern und Lehrmaterialproduzenten, die den Vergleich als Erkenntnismittel im Landeskundeunterricht etablieren möchten.

Manfred Erdmenger/Hans-Wolf Istel: **Didaktik der Landeskunde.** Hueber, Ismaning 1973.

Erste und wohl bislang einzige Landeskunde-Didaktik. Das Bändchen (96 S.), welches 1978 in zweiter Auflage erschien, geht weder auf die besonderen Aspekte der Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache noch auf die methodischen und didaktischen Entwicklungen seit Mitte der 70er Jahre ein.

Julia Kristeva: **Fremde sind wir uns selbst.** edition Suhrkamp, Frankfurt/Main 1990 (Paris 1988)

Eine ideengeschichtliche, 213 S. lange Reise, angefangen bei der griechischen und jüdischen Geschichte, über die frühe Neuzeit (Dante, Montaigne) bis hin zur Romantik und französischen Revolution, die mit den Mitteln der Psychoanalyse einen zentralen Begriff der interkulturellen Landeskundendiskussion umkreist: Das Fremde (in uns selbst). Wichtig für alle, die ein wenig über den Tellerrand von unmittelbarer Unterrichtsvorbereitung und didaktischer Fachdiskussion hinaus blicken möchten.

Dieter Krusche/Alois Wierlacher (Hg.): **Hermeneutik der Fremde.** iudicium, München 1990.

13 Aufsätze, die die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache in den 80er Jahren auf knapp 300 Seiten exemplarisch dokumentieren. Daß es dabei hauptsächlich um das „Nachdenken über das Fremde“ geht, macht diesen Sammelband gerade auch für die Positionsbestimmung von Landeskunde im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wichtig.

Jacques Leenhardt/Robert Picht (Hg.): **Esprit/Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen.** Piper, München 1990 (2. Aufl.).

Eine beispielhafte Sammlung von 100 Essays (oft kürzer als fünf Seiten) zu Begriffen, die die Wörterbücher gleichsetzen, die in Wirklichkeit aber meist unterschiedliches meinen. Das Ergebnis ist eine kleine deutsch-französische Kulturgeschichte, eingefangen in Schlüsselbegriffen des Denkens und der politischen Kultur und Alltagswirklichkeit.

BÜCHER & AUFSÄTZE ZUM THEMA

Walter Lippmann: **Public Opinion.** New York 1922 (dt.: Die öffentliche Meinung. München 1964).

Mit seiner Unterscheidung von „World outside“ und „Pictures in our Heads“ gelang dem Publizisten ein Klassiker, was das Thema „Stereotype“ anlangt.

Bernd-Dietrich Müller(Hg.): **Konfrontative Semantik.** Weil der Stadt 1981

Immer noch lesenswerte Studie über die Ausweitung des Semantikbegriffs in eine Richtung, die ihn unmittelbar relevant macht für eine interkulturell verfahrenende Landeskunde. Die Quintessenz der Untersuchung: Die „hinter“ den Wörtern stehende gesellschaftliche Wirklichkeit verschiedener Kulturen macht die Bedeutungsunterschiede „gleicher“ Wörter aus. Liebe ist nicht dasselbe in Indonesien und Deutschland. Und Arbeit bedeutet etwas anderes in Brasilien und Deutschland.

Gerhard Neuner(Hg.): **Kulturkontraste im DaF-Unterricht.** iudicium, München 1986.

Eine sehr lesenswerte Sammlung von 15 Aufsätzen (auf 280 S.) die sich mit den Problemen befassen, die an den Schnittpunkten von sehr „nahen“ und sehr „fernen“ Kulturen durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Verhaltenserwartungen entstehen. Grundsatzfragen (Bezugswissenschaften usw.) werden ebenso behandelt, wie konkrete Fallstudien und Unterrichtsberichte vorgestellt werden.

Günter Trautmann: **Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn.** Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1991.

Die deutsche Einheit stellt die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache vor mannigfaltige, jedoch oft gar nicht so neue Probleme! Wieder einmal und mit zweifelnder Stimme wird aus deutscher Sicht die Frage nach der Beschaffenheit des Fremdbildes gestellt: „Welches Image haben die Deutschen im Ausland und: Ist ein Wandel des Deutschlandbildes festzu-

stellen?“ In 25 Aufsätzen versuchen auf 337 S. ausländische und deutsche Wissenschaftler, Lehrer und Journalisten aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln der Welt (Israel, Polen, ehemalige Sowjetunion, Dänemark, Niederlande, Großbritannien, Frankreich, Italien, Ungarn, Finnland und USA) eine Antwort auf diese Frage zu geben. Auch wenn die Einzelantworten, je nach Betroffenheit durch deutsche Geschichte und Politik unterschiedlich ausfallen, verrät der Herausgeber bereits im einleitenden Artikel, „daß die älteren Feindbilder und Vorurteile des ‘häßlichen Deutschen’ vier Jahrzehnte nach der Befreiung Deutschlands vom NS-Regime stark verblaßt sind. Die Sympathiewerte der Deutschen im Ausland haben dagegen zugenommen.“

ANDREAS PAULDRACH

Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Herausgegeben von Paul Mog in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Althaus. Langenscheidt Verlag, Berlin/ München 1992, 264 S.

„Mehr als die Hälfte aller Bundesbürgerinnen und Bundesbürger sind in circa 200.000 Vereinen organisiert. Wandern, Singen, Kegeln, Skatspielen, Turnen, Schwimmen, Radfahren, Schießen, Religion, Zierfische und Taubenzucht, kein Interesse, das hierzulande nicht sogleich eine organisierte Vereinsform annimmt“ (S.102) – dieses Zitat könnte einen jener unendlich zahlreichen Aspekte thematisieren, die sich unter dem Stichwort „Landeskunde der Alltagskultur“ aufführen lassen. Doch mit einer solchen Feststellung allein sind zentrale Fragen der Landeskunde noch nicht beantwortet: Wie wichtig ist dieses Phänomen „Vereine“ in der deutschen Gegenwartskultur? Und wichtiger noch: Wie läßt sich diese (typisch deutsche?) Vereinsmeierei erklären?

Mit dem „Modell einer integrativen Landeskunde“ werden Antworten auf genau diese Fragen gesucht. Das Buch zeigt beispielhaft, wie sich solche Tatbestände wie die „Vereinsmeierei“ in größere Zusammenhänge einordnen und in

ihnen sozialgeschichtlich verstehen lassen. Das Zitat etwa findet sich in dem Kapitel „Zum Verhältnis von privat und öffentlich“, in dem die Rolle von Familie, Freundschaft und Vereinen als charakteristischen Ausformungen des Verhältnisses von Privatem und Öffentlichem erörtert werden. Es geht – an ausgewählten Beispielen wie Raumerfahrung, Zeiterfahrung, Lebensstilen, politischer Kultur u.a. – um die Darstellung von „Grundmustern der sozialen und politischen Verfaßtheit der Bundesrepublik und der deutschen Mentalität“. In dem Tübinger Projekt haben zu diesem Zweck Politologen, Soziologen, Historiker und Kulturwissenschaftler mit Sprachpraktikern zusammengearbeitet – integrative Landeskunde meint hier immer beides: Integration von Sprachunterricht und Landeskunde und: interdisziplinäre Betrachtung zentraler Themen der Landeskunde. Den für eine solche Betrachtung notwendigen kulturkontrastiven Aspekt gewinnen die Autoren durch eine besondere Fokussierung auf den Kontrast Deutschland- Amerika; so wird etwa die spezifische deutsche Form des Privaten an dem Kontrast zu dem Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit in den USA herausgearbeitet.

Dennoch ist dies kein Buch, das sich primär an diejenigen wendet, die mit Amerikanern Deutsch unterrichten. Es ist zunächst einmal (übrigens auch für Deutsche) eine spannende Reise ins Innere deutscher Mentalität, und es ist auch ein empfehlenswertes Lesebuch für alle Deutschlehrer und -studenten. Durch seine historische und soziokulturelle Perspektive hilft es, viele isolierte Einzelphänomene von Alltagskultur in einem Zusammenhang von „Mentalitätsmustern“ zu verstehen; es trägt dazu bei, unserem Verständnis von Landeskunde (wieder) eine historische Perspektive zu geben und das

zu einem bloßen Schlagwort verkommene „interkulturelle Lernen“ mit Leben zu erfüllen, auch und gerade in dem Kapitel zu den Lebensstilen, wo deutlich wird, daß Wohnen, Essen, Trinken keineswegs banale Themen unserer Alltagskultur, sondern Schlüssel zum Verstehen deutscher Mentalität sein können.

Das Buch ist sicherlich für Nicht-muttersprachler eine dichte, schwierige Lektüre – aber sicher auch die spannendste Lektüre zum Thema Landeskunde seit langem. Für mich ist dies ein gelungenes Beispiel interdisziplinärer Grundlagenarbeit für die Landeskunde, und zugleich so konkret, daß es hilft, eigene Vorstellungen über die Funktion von Landeskunde im Deutschunterricht zu überprüfen und zu erweitern. Ich bin gespannt auf den angekündigten zweiten Band, der dann didaktische Modelle enthalten soll. H.-J. KRUMM

Aufsätze

Hans Bausinger: **Stereotypie und Wirklichkeit.** In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 14/1988, 157–170.

Der Tübinger Kulturwissenschaftler gibt hier auf 13 Seite eine knappe, inhaltsreiche Einführung über die Bedeutung und „Leistung“ von Stereotypen. Insofern ist dieser Aufsatz immer noch ein „Muß“ für den Landeskundendidaktiker und -praktiker, vor allem auch deshalb, weil anhand eines kleinen Projekts die Relevanz von alltagskulturellen Themen für den Landeskundeunterricht sinnfällig vorgeführt wird.

Dieter Buttjes: **Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum.** In: Karl-Richard Bausch u.a. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Gunter Narr, Tübingen 1989, 112–119.

Dem Charakter eines Handbuchs entsprechende knappe und verdichtete Darstellung von „Begriffsbestimmung und Aufgabenbe-

schreibung“, „Landeskunde in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts“, „Forschungsgegenstand und Forschungsstand der Landeskunde-Didaktik“, „Ziele/Inhalte des Curriculums“ und „Interkulturelles Lernen und landeskundliche Lehrverfahren“. Im letztgenannten Abschnitt kommt auch die Deutsch-als-Fremdsprache-Landeskunde ausführlicher zu Wort.

Josef Gerighausen/Peter C. Seel: **Der fremde Lerner und die fremde Sprache. Überlegungen zur Entwicklung regionalspezifischer Lehr- und Lernmaterialien für Länder der Dritten Welt.** In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 10/1984, 126–162.

Wichtiger, umfangreicher Aufsatz, welcher sich die Mühe macht, die Einwände gegen das Konzept der „interkulturellen Kommunikation“ zusammenzustellen, als dieses Konzept sich anschlückte, die Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache und vor allem die Diskussion um die weitere Entwicklung der Landeskunde zu beherrschen. Besonderer Wert wird dabei auf die Fremdsprachensituation in Ländern der sogenannten Dritten Welt gelegt.

Josef Gerighausen/Peter C. Seel (Hg.): **Aspekte einer interkulturellen Didaktik.** München (Goethe-Institut, Werkstattgespräche) 1987. In diesem Band sind sieben Referate (samt der dazugehörenden Diskussionsbeiträge) zusammengestellt (228 S.), die sich unter dem leitenden Gesichtspunkt der interkulturellen Kommunikation mit der Situation von Deutsch als Fremd-/Zweitsprache in der BRD, mit DaF im fernen Ausland und mit DaF in den Nachbarländern der BRD auseinandersetzen. Ein weiterer Schritt in der Reihe „Werkstattgespräche des Goethe-Instituts“ zur Klärung der Frage, was eigentlich interkulturell ist an der Kommunikation in den Fremdsprachen.

Hans-Jürgen Krumm: **Zur Einführung. Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache.** In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14/1988, 121–126

Wer sich ganz schnell (auf fünf Seiten) über den Stand der didaktischen Diskussion Ende der 80er Jahre auch auf dem Gebiet der Landeskunde (Stichwort „interkulturelles Lernen“) informieren möchte, der möge zu dieser Einleitung in den thematischen Teil des Jahrbuchs 1988 greifen.

Dietrich Krusche: **Zur Hermeneutik der Landeskunde.** In: Jahrbuch

Deutsch als Fremdsprache 15/1989, 15–29.

Einer der grundlegenden, nicht sehr leicht eingängigen Artikel des Autors zur näheren Bestimmung des Landeskundebegriffs. Dabei vertauscht er – „provokativ“ zunächst den Begriff Landeskunde mit dem der belasteten Kulturkunde. Auf diese Weise möchte er zu einer funktionalen Beziehung zwischen Kultur im engeren und Kultur im weiteren Sinne gelangen (etwa im Sinne eines erweiterten Kulturbegriffs).

Bern-Dietrich Müller: **Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie.** In: Gerhard Neuner. (Hg.): Kulturkontraste im DaF-Unterricht. iudicium München 1986, 33–85.

Eine umfangreiche (52 Seiten), mit Beispielen gespickte Abhandlung über die Methode des Landeskundeunterrichts, den Vergleich. Der Autor geht von der richtigen Beobachtung aus, daß in interkulturellen Situationen schon immer verglichen wird. Er versteht seine Untersuchung als „ersten Schritt in Richtung auf eine profunde Analyse des Vergleichs“, die allerdings bis heute noch nicht vorliegt.

Andreas Pauldrach: **Landeskunde in der Fremdperspektive – Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken.** In: ZIELSPRACHE DEUTSCH IV/1987, 30–4.

In diesem Aufsatz versucht der Autor zunächst, die kritischen Einwände gegen das Konzept der interkulturellen Kommunikation zu sammeln. In einem zweiten Teil werden am Beispiel des Lehrwerks SPRACHBRÜCKE die vor allem für den Landeskundeunterricht brauchbaren Einzelmomente dieses Ansatzes vorgestellt.

Robert Picht: **Kultur- und Landeskunde.** In: Karl-Richard Bausch. u.a. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Gunter Narr, Tübingen 1989, 54–60.

Sehr informativer Handbuchartikel über die Probleme der (Bezugswissenschaften der) Landeskunde, was man dem Titel nicht unmittelbar ansieht. Da der Fremdsprachenlehrer nie bloßer „Sprachingenieur“, sondern immer auch – ob er will oder nicht – „Mittler zwischen den Kulturen“ ist, nimmt er auch eine eminent politische Aufgabe wahr. Dieses Betätigungsfeld wird in den Abschnitten „Alltag: aber was ist das?“, „Perspektiven der Fremdheit“, „Lernziel transnationale Kommunikationsfähigkeit“ und „Bildung für die internationale Zusammenarbeit“ knapp, aber mit Blick auch auf die Unterrichtspraxis analysiert. ANDREAS PAULDRACH



Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland

Die folgenden 25 Thesen wurden zunächst für das Goethe-Institut erarbeitet. Darüber hinaus möchte sie der Beirat Deutsch als Fremdsprache als Diskussionsangebot an alle in der Kulturvermittlung Tätigen und an eine interessierte Öffentlichkeit verstanden wissen. Die Thesen wollen eine Diskussion des in vielen Bereichen der Kulturvermittlung scheinbar selbstverständlichen „erweiterten Kulturbegriffs“ anregen. Davon ausgehend soll auch über die Verbindung von Kultur, Sprache und Sprachunterricht öffentlich nachgedacht werden.

1. Offener Kulturbegriff

Ein „erweiterter Kulturbegriff“, der seine Grenzen nicht kennt und keinerlei Korrektiv gegen Beliebigkeit enthält, ist als Grundlage der auswärtigen Kulturpolitik nicht geeignet. An seine Stelle sollte ein „offener Kulturbegriff“ treten, der ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert ist.

2. Politischer Kulturbegriff

Der Antagonismus „Kultur/Zivilisation“ ist veraltet. Gleichfalls veraltet ist der Antagonismus zwischen „affirmativer“ und „kritischer“ Kultur. Der Kulturbegriff der auswärtigen Kulturpolitik sollte jedoch unter allen Bedingungen eine politische Komponente enthalten. Diese darf nicht im Sinne einer Parteipolitik verstanden werden.

3. Interkulturelle Komponente

Die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland braucht keinen separaten Kulturbegriff, der sich vom allgemeinen – meistens kontroversen – Diskurs über kulturelle Fragen in der Öffentlichkeit unterscheidet. Eine interkulturelle Komponente hinsichtlich des Auslandes und der Ausländer in Deutschland gehört jedoch heute zu seinen spezifischen Merkmalen. Der Kulturbegriff der auswärtigen Kulturpolitik Deutschlands kann im übrigen nicht für die ganze Welt der gleiche sein.

4. Deutschlandbild

Es ist kein vorrangiges Ziel der auswärtigen Kulturpolitik, ein bestimmtes Deutschlandbild zu entwerfen und zu verbreiten. Vorrangig ist vielmehr, die Lebendigkeit der Kultur und den Prozeß der Zivilisation zu erhalten und zu befördern, und zwar gerade durch die Verbindung mit dem Ausland. Eine generelle Beschönigung der in Deutschland bestehenden Verhältnisse ist diesem Ziel nicht förderlich. Andererseits kann es nicht Ziel der auswärtigen Kulturpolitik sein, durch ständigen Kritikexport die Probleme unseres eigenen Landes anderen Schultern aufzubürden.

5. Partnerschaft

Die Kultur im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik ist kommunikativ und kooperativ zu verstehen. Sie bestimmt

ihre Themen partnerschaftlich mit den Adressaten der auswärtigen Kulturpolitik und ist als Beitrag zur Interaktion von Kulturen aufzufassen. Eine einzelne Kultur repräsentiert sich dabei nicht nur durch die Antworten, die sie gibt, sondern auch durch die Fragen, die sie stellt.

6. Kulturelle Vielfalt

Unabhängig von Ressortverteilungen in der Bundesregierung gehören die Kulturen der in Deutschland lebenden Ausländer zu den Aufgabenbereichen der auswärtigen Kulturpolitik. Die auswärtige Kulturpolitik beginnt im eigenen Land. Zur Bewältigung mehrsprachig und mehrkulturell geprägter Situationen beizutragen, ist Aufgabe der Sprachvermittlung im Inland wie im Ausland.

7. Anstrengungen

Ein Kulturbegriff, dessen Repräsentanten nur Geburts- und Machteliten sind, ist historisch überholt. Der Zugang zur Kultur muß grundsätzlich allen offenstehen. Diese Öffnung verlangt jedoch spezifische Anstrengungen.

8. Kanon

Kultur kann nicht ohne verbindlichen Kanon vermittelt werden. Sie darf nicht mit einem starren Kanon vermittelt werden.

9. Kulturmanagement

Kultur, insoweit sie von öffentlichen Institutionen vermittelt wird, ist notwendig auf Administration angewiesen. Deren Strukturen müssen jedoch selber Ausdruck politischer Kultur sein und setzen eine entsprechende Qualifikation der in Verwaltung und Management Tätigen voraus.

10. Qualifikationskriterien

Bei der Auswahl und Ausbildung von Personen, die im auswärtigen Dienst und in anderen Funktionen der auswärtigen Kulturarbeit tätig werden sollen, verdient kulturelles Wissen und Inter-

esse der Bewerber besondere Aufmerksamkeit. Bei Personalentscheidungen soll dieses Kriterium hochrangig berücksichtigt werden.

11. Sprachkultur

Für die Kultur im Sinne der auswärtigen Kulturpolitik ist die Sprachkultur zentral. Unter den Künsten, verstanden als ausgezeichnete Äußerungen der Kultur, hat die Literatur in diesem Rahmen einen besonderen Stellenwert, da sie der Sprachkultur näher steht als andere Künste. Aber auch der Sprachgebrauch außerhalb der Literatur, beispielsweise in den Fachsprachen, steht unter dem Postulat der Sprachkultur.

12. Kultursprache

Nicht die Verbreitung der deutschen Sprache schlechthin, sondern die Verbreitung der deutschen Sprache als Kultursprache ist vorrangiges Ziel der auswärtigen Kulturpolitik.

13. Regionale Vielfalt

Der deutsche Sprachraum ist sprachlich und kulturell reich gegliedert. Kultur muß mit Respekt vor dieser Vielfalt vermittelt werden.

14. Umgangsformen

Die verschiedenen Kulturen können nur im Modus der Diskretion und Höflichkeit miteinander verkehren. Diese Fähigkeit muß im Sprachunterricht gelehrt und gelernt werden.

15. Pädagogische Verbindungsarbeit

Die „Pädagogische Verbindungsarbeit“, die sich in der Praxis bewährt hat, soll als eine kulturelle Verbindungsarbeit aufgefaßt oder in diesem Sinne erweitert werden. Sie umfaßt daher nicht nur Kontakte zu Lehrpersonen und deren Institutionen, sondern auch zum Beispiel zu Schriftstellern und Künstlern.

16. Programmarbeit / Spracharbeit

Eine organisatorische Trennung von „Programmarbeit“ und „Spracharbeit“ ist problematisch. Allemal sind beide Bereiche gleichrangige Formen der Kulturarbeit. Eine Bevorzugung der einen oder der anderen Form der Kulturarbeit in Verbindung mit leitenden Funktionen ist nicht gerechtfertigt. Eine möglichst weitreichende Integration von „Programmarbeit“ und „Spracharbeit“ ist anzustreben.

17. Deutsch als Fremdsprache

Das Fach Deutsch als Fremdsprache an deutschen Hochschulen beschäftigt sich in Forschung und Lehre nicht nur mit der Vermittlung der deutschen Sprache, sondern schließt immer auch kulturelle Komponenten im Sinne des offenen Kulturbegriffs ein.

18. Spracharbeit als Kulturarbeit

Jede Form von Spracharbeit mit jedweder Adressatengruppe ist immer auch Kulturarbeit. Die Begegnung mit der fremden Kultur beginnt in der ersten Stunde des Sprachunterrichts. Von daher ist eine Abtrennung der Spracharbeit von der Kultur nicht angemessen. Vielmehr muß die Verschränkung von Kultur und Sprache Konsequenzen haben für die Entwicklung von Vermittlungsmethoden und Lernkonzepten sowie für Lehrmaterialien.

19. Sprachkultur im Sprachunterricht

Es kann nicht Sinn des Deutschunterrichts im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik sein, die deutsche Sprache nur instrumentell zu lehren. Wenn die deutsche Sprache, wie es rechtens ist, mit Sprachkultur gelehrt wird, verdient sie auch als Ziel der auswärtigen Kulturpolitik anerkannt zu werden.

20. Kultureller Mehrwert

Subventionierter Sprachunterricht im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland legiti-

miert sich durch einen kulturellen Mehrwert gegenüber ausschließlich praktischen Zielen der Sprachlerner und Gesichtspunkten bloßer Nützlichkeit.

21. Kulturerfahrung

Der Sprachunterricht verwirklicht seine kulturelle Dimension in erster Linie durch die Einstellungen, Verhaltensformen, Fähigkeiten und Kenntnisse des Lehrers. Auch die Sprachform des Unterrichts ist dabei Ausdruck der Kultur unseres Landes. Diese Dimension muß vom Lehrer in der Aus-, Fort- und Weiterbildung erfahren werden, damit sie im Unterricht wirksam werden kann.

22. Lebendigkeit

Der Sprachunterricht steht immer in einem Spannungsfeld privaten und öffentlichen Kulturverständnisses. Aus dieser Spannung erhält er seine Lebendigkeit.

23. Erwartungen

Die Erwartungen der Ausländer an den deutschen Sprachunterricht sind häufig nicht nur zweckrational, sondern auch subjektiv und emotional geprägt. Dem sollte auch der Sprachunterricht Raum geben.

24. Intellektualität

Ein Sprachunterricht, der nur triviale Alltagskommunikation im Blick hat, unterfordert die Lernenden. Der Kulturbegriff ist so auszulegen, daß er die Intellektualität der Lernenden von Anfang an herausfordert. Dies gilt für alle Lern- und Altersgruppen.

25. Zum Schluß

Kultur im Sprachunterricht heißt immer auch: Heiterkeit, Leichtigkeit, Neugierde, Phantasie, Entdeckerfreude.

Ein deutscher Herbst

und was daraus wurde:

Schüler- und handlungsorientiert – geht das überhaupt?

Von Bernd Kast

Die politischen Ereignisse in Deutschland zwischen Anfang 1989 (Ungarn macht den Eisernen Vorhang durchlässiger, viele DDR-Bürger fliehen in die BRD) und heute sind ein wichtiges und beliebtes Thema im fremdsprachlichen Deutschunterricht und werden es wohl auch noch einige Zeit lang bleiben.

So aufregend die Ereignisse selbst sind, so schwierig ist es andererseits, sie interessant aufzubereiten. Das Dilemma, vor dem Lehrerinnen und Lehrer stehen, ist ebenso einfach wie verzwickelt: Sie würden das Thema gerne schüler- und handlungsorientiert in ihrem Unterricht zur Sprache bringen, das sind ja immerhin die Forderungen, die die Pädagogik und Didaktik an sie stellen, aber wie ist das möglich mit einem Stoff, der den Schülern weitgehend unbekannt ist und der zudem sprachlich und inhaltlich äußerst komplex ist? Bleibt da wirklich nichts übrig als der berühmte Lehrervortrag mit all seinen Nachteilen? Daß dies nicht so sein muß, zeigen die beiden folgenden Beispiele.

Proteste und „Wende“-Transparente

Dieser und der folgende Unterrichtsvorschlag wurden angeregt durch zwei Beiträge in der in den USA erscheinenden Deutschlehrerzeitschrift „Treffpunkt“ (Nr. 1/1991, S. 8 ff, Goethe-Institut New York). Beide Möglichkeiten eignen sich für eine relativ frühe Stufe des Deutschunterrichts.

Auf den berühmt gewordenen Montagsdemonstrationen in Leipzig tauchten zum erstenmal Transparente auf mit Losungen, die immer deutlicher, immer fordernder, immer kreativer und wichtiger wurden. Die Schriftstellerin Christa Wolf meinte, „wir drehen alte Losungen um, die uns gedrückt und verletzt haben, und geben sie postwendend zurück“. Und voller Respekt und Bewunderung nennt sie das, was auf den Transparenten zu lesen ist „literarisches Volksvermögen“ (Reden im Herbst, Berlin 1990).

Viele Losungen sind nur bei sehr guten Sprachkenntnissen und einer intimen Kenntnis der Verhältnisse und der politischen Situation zu verstehen („Trittbrettfahrer – zurücktreten!“, „Kein Artenschutz für Wendehälse“, „Rechtssicherheit spart Staatssicherheit“, „Keine Privilegien für uns Berliner“, „Großmutter, warum hast du so große Zähne?“ – eine Anspielung an das Märchen „Rotkäppchen“ der Gebrüder Grimm“, dazu eine Zeichnung des als Großmutter verkleideten, im Bett liegenden Egon Krenz, des Nachfolgers von Erich Honecker, der durch ein besonders großes Gebiß auffällt).

Viele Transparente können auch ausländische Schüler verstehen, stellt man ihnen das benötigte Kontextwissen zur Verfügung. Über die sprachliche Kreativität hinaus ist die Beschäftigung mit den Transparenten auch deshalb interessant, weil sie auf diejenigen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse und Situationen verweisen, gegen die protestiert wird.

Arbeitsweise und Aufgabe:

Informationen zu den Transparenten

BRDigung= BeErDigung = Beerdigung: Wer tot ist, wird beerdigt, begraben.

SED = Sozialistische Einheitspartei Deutschlands, die herrschende Staatspartei der ehemaligen DDR

den Laufpaß geben = jemanden wegschicken, fortjagen

übermüdet = sehr müde, überwacht = kontrolliert

Stasi = der Staatssicherheitsdienst: seine Aufgabe war die Sicherung der DDR durch totale Überwachung der Bürger

Karl Marx hat im „Kommunistischen Manifest“ die Arbeiterklasse aufgefordert: Proletarier aller Länder vereinigt euch!“

beseitigen = auf die Seite schieben, abschaffen

Von Lenin kommt der berühmte Satz: „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser.“

In der Friedensbewegung wurde der Traum beschrieben: Stell dir vor, es ist Krieg und keiner geht hin!

Am 1. Mai gab es in den sozialistischen Ländern eine große Parade, bei der militärische Macht gezeigt wurde und Soldaten und Arbeiter an der Führung vorbeizogen.

Die Schüler erhalten zwei Arbeitsblätter. Eines mit den Protest-Transparenzen, eins mit Informationen, die das zum Verständnis der Losungen benötigte Kontextwissen anbieten.

Die Aufgabe lautet, herauszubekommen,

- auf welche gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse sich die Losungen beziehen (welche Verhältnisse „hinter diesen Losungen stehen“);
- welche Wünsche und Forderungen hier formuliert werden;
- welche Forderungen im Prozeß der Wende und der Wiedervereinigung erfüllt wurden;
- welche unerfüllt blieben oder unerfüllbar sind (und auch nur symbolisch gemeint waren).

Schließlich kann eine Hitparade der drei originellsten Losungen erstellt werden (jeder Schüler kann x Losungen wählen, welche drei Losungen haben die meisten Stimmen bekommen?).

Interessant könnte in dem einen oder anderen Land auch die Überlegung sein, welche der Losungen auf die Verhältnisse im eigenen Land (noch) passen oder gepaßt hätten.

Eine Reise: Fünf neue Länder und Berlin

Nach einer Idee von Erika Broschek.
Das Basismaterial stammt aus: „Die 16 deutschen Länder“, Faltplakat, hrsg. vom Deutschen Bundesrat.

Arbeitsweise:

Das Material enthält sechs Länderkarten mit einer Kurzbeschreibung der fünf neuen Bundesländer und Berlins, außerdem sechs Personenkarten mit der Beschreibung von sechs Schülern bzw. Studenten, die in die neuen Bundesländer bzw. nach Berlin reisen (siehe nächste Seite). Die Grundidee besteht darin, herauszufinden, wer in welches Land (in welche Stadt) reist.

Um die Übung interaktiv anzulegen, könnte man nun folgendermaßen vorgehen: Sie bilden Gruppen von je sechs Schülern (und eine bzw. zwei mit weniger, wenn die Zahl der Schüler nicht durch sechs teilbar ist) und kopieren die Länder- und Personenkarten.

Jede Gruppe bekommt zwei Stapel mit je sechs Länder- und sechs Perso-

nenkarten, die mit dem Text nach unten in der Mitte liegen. Jeder Schüler zieht je eine Karte aus den beiden Stapeln und liest sie.

AUFGABE:

Sechs Schüler und Studenten fliegen nach Deutschland. In welche Bundesländer/welche Städte reisen sie?

Dann beginnt ein Schüler einen anderen zu fragen:

A: Meine Person ist ... und interessiert sich für Kann sie zu dir fahren/kommen?

B: Ja, bei mir ist/gibt es ...

Nein, bei mir gibt es keine ...

Meine Person ist ...

usw.

Auf diese Weise, versuchen die Schüler herauszubekommen, welche Person wohin fährt. A darf B so lange fragen, bis er sicher ist, daß seine Person (nicht) in das Land (die Stadt) von B fährt.

Die informierte Leserin, der informierte Leser wird gleich entdeckt haben, daß es sich hierbei um eine Zuordnungsübung handelt, die allerdings interaktiv angelegt ist: Jeder



MECKLENBURG-VORPOMMERN



Die Menschen in diesem Land sind stark von ihrer Landschaft geprägt. Das weite Land im Nordosten – die Gesamtfläche beträgt 26.700 qkm – wird vorwiegend landwirtschaftlich genutzt. Das Leben in der Küstenregion dagegen wird vom Schiffbau in Rostock, dem größten Überseehafen der früheren DDR, sowie dem Seehandel und der Fischerei bestimmt. Rostock hat viele alte sehenswerte Häuser. Wie eine Perlenkette ziehen

sich die Badeorte an der Ostseeküste von der Lübecker Bucht bis zur Insel Rügen. Die Mecklenburger Seenplatte gehört zu den größten Erholungsgebieten in Deutschland. Mit rund 650 Seen und zahlreichen Flüssen ist dieses Hügelland ein Paradies für Vogel. Die größten Städte des Landes sind neben Rostock Neubrandenburg und Schwerin. Heute leben rund 2,1 Millionen Menschen in Mecklenburg-Vorpommern.

BRANDENBURG



Brandenburg war das Herz des früheren Preußen. Berlin wurde 1920 eine selbständige Provinz in diesem Land. In Brandenburg gibt es Kiefernwälder, Sandböden, Seen, Landschaften mit Heide. 2,6 Millionen Menschen leben heute auf rund 28.000 qkm. Wichtige und bekannte Städte sind die Landeshauptstadt Potsdam (140.000 Einwohner), Frankfurt an der Oder, Brandenburg und Cottbus. (Berlin war schon 1920 selbständig

geworden.) Neben der Land- und Forstwirtschaft sind die Textilindustrie und der Braunkohleabbau wichtig. Heute ist Potsdam mit dem charakteristischen Holländerviertel eine touristische Attraktion. Schloß Sanssouci, erbaut von König Friedrich II. von Preußen, wird jedes Jahr von tausenden Besuchern bewundert. Auch die Havel-landschaft und der Spreewald sind beliebte Ausflugsziele.

SACHSEN



Sachsen ist mit fast 5 Millionen Einwohnern (17.700 qkm) die bevölkerungsreichste Region in der ehemaligen DDR. Seine malerische Landschaft von den Elbufern bis hin zum Erzgebirge zieht zahlreiche Touristen an. Mit seinen großen Industriemessen wurde Leipzig zum wirtschaftlichen Zentrum der DDR. Im Herbst 1989 und – später – nach der deutschen Einheit wurde Leipzig berühmt für seine großen Demonstrationen. Auch in der alten

Residenzstadt Dresden gingen die Menschen auf die Straße. Mit ihren bekannten Bauwerken gehört die sächsische Metropole zu den großen Attraktionen des kulturellen Landes. Weltberühmt sind z.B. die neu erbaute Semper-Oper, die Gemäldesammlung oder der Zwinger. Sachsen ist aber auch ein stark industrialisiertes Land, in dem der Braunkohleabbau eine besondere Rolle spielt. Weltbekannt ist auch das Meißener Porzellan.

SACHSEN- ANHALT



Sachsen-Anhalt entstand als einziges der fünf Länder in der ehemaligen DDR erst nach dem Zweiten Weltkrieg. Das Land ist zum Teil sehr fruchtbar, der Harz ist für den Tourismus wichtig und für die Holzwirtschaft – auf dem höchsten Berg des Harzes feierten nach alten Sagen die Hexen mit dem Teufel wilde Feste. Große Industriegebiete gibt es um Halle, Merseburg und Bitterfeld. Hier lag das Zentrum der chemischen Industrie der DDR.

Wasser, Luft und besonders der Boden sind deshalb hier stark vergiftet. Dagegen haben die guten Böden in weiten Teilen des Landes eine intensive Landwirtschaft ermöglicht. Rund 3 Millionen Menschen leben in Sachsen-Anhalt auf einer Fläche von 20.300 qkm. Die größten Städte sind Magdeburg und Halle. In Wittenberg, einem kulturellen Zentrum des Landes, lebte lange Zeit der Reformator Martin Luther (1483 – 1546).

BERLIN



Berlin – die geteilte Stadt. So war es seit dem Mauerbau 1961. Unter der Teilung Europas nach dem Zweiten Weltkrieg hatte Berlin am meisten zu leiden. Die ehemalige Reichshauptstadt wurde zum Kuriosum der Geschichte. Berlin (Ost) – „Hauptstadt der DDR“, Berlin (West), eine Großstadt, die rechtlich nicht zur BRD gehörte, sondern einen eigenen Status hatte. Seit dem 9. November 1989, als sich die Grenzen zwischen den Ost- und den Westsektoren der

Stadt öffneten, wächst Berlin zusammen. Die Weltstadt, in der fast 4 Millionen Menschen leben, verändert sich schnell. Mit der Vereinigung ist Berlin auch wieder die Hauptstadt Deutschlands geworden. Von der berühmten Mauer ist nur noch wenig zu sehen. Berlin ist um eine Attraktion ärmer geworden, hat aber an Attraktivität gewonnen.

THÜRINGEN



Aus einer Vielzahl von Kleinstaaten wurde 1920 das Land Thüringen gebildet. Das „grüne Herz Deutschlands“ liegt im Südwesten der einstigen DDR. Rund 2,5 Millionen Menschen leben heute in Thüringen (15.200 qkm). Die wichtigsten Städte sind Erfurt, Gera, Jena, Weimar, Gotha, Eisenach und Suhl. Der Thüringer Wald ist als Wander- und Wintersportgebiet bekannt. Historisch und kulturell sind einige Thüringer Städte von großer

Bedeutung: Weimar als Ort der „Deutschen Klassik“ (Goethe und Schiller), Eisenach, wo Martin Luther 1521 auf der Wartburg die Bibel übersetzte. Thüringen ist mit einem guten Straßen- und Eisenbahnnetz ausgestattet. Auch die Industrie hat Tradition: Optische Geräte aus Jena sind in der ganzen Welt bekannt.

Schüler in der Gruppe weiß etwas, was der andere nicht weiß. Dieses Wissen und Nicht-Wissen führt dazu, daß Schüler auf der Basis von Bedeutungen miteinander sprachlich handeln, landeskundliches Wissen erfragen und mitteilen und gleichzeitig kommunikative Ziele realisieren.

Die Personen-Karten

Die Personen fliegen gemeinsam aus der Hauptstadt ihres Landes nach Berlin, von dort geht es dann mit dem Zug weiter. Um die Identifikation der Schüler mit den Personen zu erleichtern, bekommen diese am besten die jeweilige Nationalität der Schüler und landesübliche Namen. Die Schüler können auch die Identität der Personen übernehmen (Ich-Form).

_____ interessiert sich für Literatur und Philosophie. „Da gibt es für dich *die Stadt in Deutschland*“, hat sein Deutschlehrer gesagt. Ja, hier hat Nietzsche gelebt und Goethe, Schiller und viele andere berühmte Schriftsteller.

_____ hatte viele Jahre einen Brieffreund in der DDR, den er jetzt zum zweiten Mal besuchen möchte. Das erste Mal war es sehr aufregend, mit Visum, Grenzkontrollen, Anmeldung bei der Polizei. Sie haben damals ein wunderschönes Sommerschloß besucht, jetzt wollen sie sich auch das Holländische Viertel ansehen: Häuser wie in Holland.

_____ hat gerade sein Examen gemacht und möchte Kunst studieren, gleichzeitig aber auch Deutsch lernen. Deshalb möchte er seine Ferien in einer schönen Landschaft verbringen, sich Museen mit berühmten Bildern von großen Künstlern anschauen – und sein Deutsch verbessern.

_____ ist richtig neugierig auf das, was ihn erwartet. Ob er noch das findet, was er auf vielen Fotos gesehen hat? Die Stadt ändert jeden Tag ihr Gesicht, hat man ihm gesagt. Von dem Bauwerk, das die Stadt so berühmt gemacht hat, ist fast nichts mehr zu sehen – es wurde Stück für Stück verkauft.

_____ wandert gerne stundenlang durch den Wald, mit einer Freundin aus Berlin will sie von Jugendherberge zu Jugendherberge wandern und auf den Brocken klettern, obwohl sie Angst vor Hexen hat. In der Schule hat ihr die Lehrerin von Goethe und seinem bekanntesten Drama, dem „Faust“ erzählt. Darin feiern die Hexen eine tolle Party auf dem Brocken.

_____ möchte ihre Ferien am Meer verbringen. Sie schwimmt gern, geht gerne am Strand spazieren und ißt gerne Fisch. Aber sie interessiert sich auch für alte Städte und ihre Sehenswürdigkeiten.

Das Wort des Jahres '91

Sicher kennen Sie Steffi.¹ Und natürlich, wenn auch wahrscheinlich nicht unter diesem Namen, Gorbi.² Wohl weniger bekannt, wenn auch viel älter, ist Ötzi.³ Wenn sie mich nicht beim Vornamen nennt, sagt sie Papi zu mir, meine Tochter, selten zwar, dafür sagt sie immer Omi.⁴

Wir kommen zum Thema, müssen uns nur noch zwei Sätze mit dem i-Suffix beschäftigen, das der deutschen Sprache so kreative Schöpfungen erlaubt. Es sind vor allem Personenbezeichnungen – individuelle oder kollektive (Ami⁵), Kindersprache oft (Mami), Koseformen meist (Michi), besonders produktiv in der Jugendsprache, in der es den Grufti⁶, Sponti⁷ und eine Tussi⁸ gibt, um nur einige zu nennen. Es sind meist abgekürzte Personenbezeichnungen, wie gesagt, aber nicht immer, denn es gibt auch den Trabi⁹, und der ist – erinnern Sie sich? – ein Auto, es gibt

den Brummi¹⁰ und den Hunni¹¹. Jetzt bin ich beim Thema, aber diese Vorbemerkungen waren nötig, um den Zoni zu verstehen und den Bundi: den aus der (Sowjetischen Besatzungs-) Zone und den aus der Bundesrepublik. Beide gibt es schon nicht mehr, ihre Nachfolger sind der Ossi und der Wessi. Der eine lebt im Osten, in den fünf neuen Bundesländern, der andere im Westen, in der alten Bundesrepublik.

Inzwischen gibt es Mauer und Stacheldraht nicht mehr, Ossis und Wessis treffen sich und lernen sich kennen. Man redet miteinander und übereinander. Zwei Ossis zum Beispiel: „Kennst du den Unterschied zwischen Gott und einem Wessi?“ – „Gott weiß alles, und ein Wessi weiß alles besser.“¹²

Und mit dieser Feststellung war das Wort des Jahres 1991 geboren. Eine Jury, einberufen von der Wiesbadener Gesellschaft für deutsche Sprache, kürt es jedes Jahr. 1991 blieb der Jury keine andere Wahl, es mußte sich für Besserwessi entscheiden.¹³

Anmerkungen

- 1 Die wohl bekannteste Steffi ist Steffi Graf, Wimbledon-Siegerin und lange Zeit Weltranglisten-Erste im Damen-Tennis.
- 2 Viele Deutsche und die Massenmedien, allen voran die Bild-Zeitung, nennen den Präsidenten der ehemaligen UdSSR einfach nur Gorbi.
- 3 Ötzi heißt der als archäologische Wertsensation geltende, neuesten Messungen zufolge etwa 5300 Jahre alte Gletschermann, der 1991 in einem Gletscher im Ötztal in 3200 m Höhe als Mumie gefunden wurde.
- 4 Papa ist ihr zu brav und betulich, und die Omi fühlte sich zu jung, um Oma oder gar Großmutter (wie bei den Grimms) zu heißen.
- 5 Die Amerikaner, meist im Singular: der Ami.
- 6 Das sind ältere Menschen (von Gruft). Belegstelle in R. Brunos „In-Deutsch“: „Ralf, wir wollen zu Oma und Opa fahren!“ - „Nö, fährt nur allein zu den beiden Grufties!“.
- 7 Angehöriger undogmatischer linksgerichteter Gruppen (Duden, Rechtschreibung), die mit spontanen Aktionen von sich reden machen.
- 8 Ein Blick in den Duden verrät: umgangssprachlich, oft abwertend für Mädchen, Frau, Freundin. Abgeleitet von Thusnelda.
- 9 Eigentlich heißt er Trabant: der Pkw, auf den Ossis vor der Wende rund 13 Jahre warten mußten und für den Wessis inzwischen Liebhäberpreise bezahlen.
- 10 Lastwagen.
- 11 Ein Hunderter, ein Hundertmarkschein.
- 12 Es gibt Umfragen, z.B. von Ennid, die belegen, daß die Ossis die Wessis so erfahren, wie Sie sich oft geben, nämlich gönnerhaft, arrogant, scharf aufs Geld, wie ein Besatzer.
- 13 Übrigens gibt es auch ein „Unwort des Jahres 1991“, das eine Jury auf Initiative des Frankfurter Linguisten Horst Dieter Schlosser wählte. Es lautet in Anlehnung an Suffixbildungen mit -frei wie atomwaffenfrei, staubfrei usw.: „ausländerfrei“. Berndi

Seit vielen Jahren arbeite ich in Frankreich mit Kindern von 9 bis 13 Jahren und bemühe mich, möglichst schönes, buntes, abwechslungsreiches Material zu benutzen. Vergessen wir nicht, daß Heranwachsende in Mitteleuropa heutzutage Kinder- und Jugendbücher mit großem Lesekomfort und hübschen Illustrationen gewohnt sind. Darf da die Schule mit häßlichen, oft kaum mehr entzifferbaren schwarz-weiß Fotokopien arbeiten? Das gilt ganz besonders für die Landeskunde: Menschen, Feste, Bräuche, Landschaften, Jahreszeiten, Städte. – In modernen Lehrwerken finden wir zwar oft auch schon eine vielfarbige Bebilderung, aber häufig sind die Texte zu schwierig und vor allem für jüngere Kinder zu trocken. Deshalb plädiere ich für den Einsatz von selbst gesammelten Bildern, die man leicht in Städte- und Reiseprospekten oder in Zeitschriften wie „Brigitte“, „Freundin“ usw. findet. Besonders schöne und brauchbare Fotos fand ich in den Wand- und Tischkalendern, die das Goethe-Institut herausgibt.

Die folgenden Vorschläge zum spielerischen Umgang mit deutscher Landeskunde habe ich alle in meinen Klassen ausprobiert. Sie sind oft so flexibel angelegt, daß sie mit Anfängern und Fortgeschrittenen gespielt und endlos abgewandelt, erweitert werden können. Sie bilden eine lockere Folge, bei der dieselben Themen immer neu variiert werden, ein dem Alter der 9-12jährigen angemessenes Vorgehen.

1. Gestalt des Landes

Lernziele: Deutschland kennenlernen, Städte, Flüsse, Berge, Meere situieren, Bundesländer ...

Allgemeiner Einstieg: Brainstorming zum Thema „Deutschland: Was fällt euch dazu ein?“,

Geographische Gestalt

In der Klasse hängt eine große, bunte Deutschlandkarte. Der Lehrer zeigt, von oben nach unten gehend, einige Großstädte, Hauptflüsse, nennt sie, die Schülerinnen und Schüler sprechen im Chor nach.

Deutschland-Puzzles:

Landeskunde zum Anfassen Variationen zu einem Thema · Von Irene Vrignaud

Mit ihren Deutschland-Puzzles für Kinder zeigt I. Vrignaud schöne Beispiele für eine spielerische, kindgemäß konkrete und aktive Einführung in die elementaren geographischen Gegebenheiten des Zielsprachenlandes, die sowohl die motorischen Bedürfnisse als auch die Phantasie der Kinder anspricht.

Ebenso interessieren sich Kinder für Feste und kulturelle Besonderheiten. Enttäuscht vom Angebot der Lehrwerke, plädiert die Autorin für selbstgesammelte, farbenfrohe, zu Spielen aufbereitete Landeskundematerialien.

Aus schnöden Kostengründen mußten auch wir uns leider mit der Wiedergabe einiger ihrer sehr schönen, bunten Unterrichtsbeispiele in Schwarz-Weiß begnügen.

Gruppen bilden. Die Schüler bekommen kleinere Deutschlandkarten (Din A 4-Format), die auf kartonierten Bögen aufgeklebt sind. Zu zweit je eine Karte anschauen: Städte, Berge und Flüsse wiederfinden.

Die Karten werden herumgedreht, um das folgende Spiel etwas zu erschweren. Jede Gruppe bekommt dieselbe Karte, aber als Puzzle, sowie einen Arbeitsbogen, auf dem nur die Umrisse Deutschlands vorgegeben sind. Deutschland wird aus dem Gedächtnis wieder zusammengesetzt (auch als Wettspiel möglich).

Herstellen der Puzzles: Landkarten auf leicht kartonierten Din A 4-Bögen aufkleben, in Stücke zerschneiden. Kleine, zu komplizierte Formen vermeiden. Auf der Rückseite der Puzzle-Teile jedes Set anders markieren, damit man sie nach dem Spiel nicht

vermischt. In Plastikbeuteln aufbewahren oder mit Büroklammern zusammenheften.

Politische Gestalt

Eine politische Wandkarte mit den verschiedenfarbig markierten Bundesländern aufhängen. Der Lehrer zeigt und nennt die einzelnen Bundesländer.

Jetzt bekommen die Schüler wieder Puzzle-Teile. Diesmal rekonstituieren sie das politische Deutschland (vor und nach der Vereinigung). Spielend begreifen sie, daß Deutschland ein Bundesstaat ist. Wer z.B. das Puzzle-Teil Bayern angefaßt und eingeordnet hat, weiß, daß es das größte Bundesland ist und im Süden liegt (siehe Abb.).

Beispiele für spontane Schüleräußerungen, mit denen man rechnen kann: „*liegt in der Mitte, im Herzen von Europa*“ – „*hat viele Nachbarn, wenig Küste*“ – „*hat nicht so viele hohe Berge, nicht so viele Seen ...*“

Nachbarländer finden und benennen lassen:

Die Schüler bekommen partnerweise ein Arbeitsblatt, auf dem die europäischen Länder in ihren Konturen abgebildet und mit ihren jeweiligen Autokennzeichen markiert sind. Die Schüler lesen erst die Buchstaben der Autokennzeichen, nennen

dann das dazugehörige Land und schreiben den Namen dazu.

Ein anderes Mal kann diese Übung zur Wiederholung variiert werden:

Dieselben Arbeitsblätter, diesmal jedoch ohne Autokennzeichen. Die Schüler beschriften die Blätter mit den gesuchten Autokennzeichen und Ländernamen.

Deutschland und seine Nachbarn

Jetzt hängt in der Klasse eine große geographische Europa-Karte. Der Lehrer malt mit dickem rotem Filzstift einen Kreis oder ein Herz um Deutschland herum. Schülerreaktionen abwarten, auch in der Muttersprache akzeptieren oder als Wortfetzen zulassen, eventuell helfende Fragen stellen.

2. Landschaften und Städte

Puzzle-Wettbewerb mit Postern

Als Ausgangsmaterial nimmt man Poster mit Landschaften oder Städten, wie sie z.B. in Goethe-Instituten und Reisebüros erhältlich sind (nicht geeignet sind Karikaturen, Witz-Collagen oder Poster ohne fotografische Realität).

Wir brauchen, je nach Klassenstärke, drei oder vier gleiche Poster. Eins ist zur Anschauung gedacht, die anderen werden auf leicht kartoniertes Papier geklebt und in größere Puzzle-Teile zerschnitten. Gruppen von vier bis fünf Schülern setzen im Wettbewerb das Posterbild (ohne Vorlage) wieder zusammen.

Dieses Spiel läßt sich auch auf Feste und Bräuche übertragen, je nachdem welchen landeskundlichen Aspekt man vertiefen möchte und welche Poster zur Verfügung stehen

Puzzle mit Kalenderblättern

Ausgangsmaterial sind großformatige, bunte Kalenderblätter (z.B. der Goethe-Kalender „Deutsch lernen. Deutschland kennenlernen“). Blätter auf weiß kartoniertes Papier aufkleben. Die einzelnen Blätter in vier bis fünf relativ große Teile zerschneiden.

Spielanleitung: Vier bis fünf Schüler spielen zusammen. Jeder bekommt ein Bildstück, keiner darf sehen, was der andere hat. Wichtig ist, daß in jedem Puzzle-Set ein „Fremdkörper“ enthalten ist, ein Puzzle-Teil also, das nicht zum Gesamtbild paßt. Zuerst spielen die Schüler innerhalb einer Gruppe, sie fragen, benennen, beschreiben und finden heraus, wer den „Fremdkörper“ hat.

Ist dieser fremde Bildteil erkannt, wendet man sich an eine Nachbargruppe und versucht zu erfragen, ob dort das fehlende Bildstück sitzt.

Etwa: „*Habt ihr Schnee?*“ – Ja.

„*Habt ihr Skiläufer?*“ – Ja.

„*Ist da ein See drauf?*“ – Nein.

Sobald eine Gruppe mit „Nein“ antwortet, darf sie weiterfragen (ähnlich wie

Das Kästchenspiel mit Bildkarten

Landestypische Dinge und Spezialitäten.

Zuordnen von Texten und Bildern.

- | | |
|--------------------------------------|---|
| ☐ Gartenzwerg | ☐ Käthe Kruse-Puppen |
| ☐ Knusperhaus | ☐ Kuckusuhr |
| ☐ Nußknacker | ☐ Lebkuchenherz ☐ Christstollen |

Schreibt die richtige Nummer in die Kästchen oben.

Beispiel: ☒ Gartenzwerg

bei Quartett-Spielen). Es gewinnt natürlich die Gruppe, die zuerst ihr vollständiges Bild vorweisen kann. Eventuell stellt sie es vor, etwa: „Bei uns ist Winter. Wir sind in den Bergen und machen Skiferien etc...“.

Landschaften raten

Als Ausgangsmaterial eignen sich wieder bunte, großformatige Kalenderblätter. Nur Bilder mit typischen Landschaftsmerkmalen verwenden: Lüneburger Heide, Ostseestrand mit Strandkörben, Alpenlandschaft, Braunkohletagebau bei Leipzig usw.

Zunächst nur drei bis vier Bilder zeigen. Die Schüler stellen Vermutungen an, wo das sein könnte und begründen, warum es da und nicht woanders sein muß. Der Lehrer gibt Informationen, stellt weiterhelfende Fragen.

Spiel: Ein Schüler setzt sich vor die Klasse mit einem Bild, das er sich ausgesucht hat, das aber die anderen Schüler nicht sehen können. Er sagt: „Ich kenne einen Ort, den ihr nicht kennt.“ Die anderen müssen herausfinden, wo er ist. Sie stellen Fragen, die nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden.

Z.B.: „Bist du am Strand?“ – „Nein.“

„In den Bergen?“ – „Nein.“

„Ist da viel Wald?“ – „Nein.“

Das Spiel läßt sich beliebig variieren und auf andere Bereiche ausweiten: Städte, Feste, Sport, Ferienaktivitäten.

Rollenspiele können angeschlossen werden, etwa: Im Reisebüro.

Kurze Texte können geschrieben werden, etwa: eine Postkarte aus den Ferien.

Leichte Verse können hinzugenommen werden.

Z.B.: *Grün ist das Land*

Rot ist die Kant

weiß ist der Strand -

das sind die Farben von Helgoland.

3. Feste, Bräuche, Spezialitäten und „typisch deutsche“ Dinge

Motive sind z.B.: Kuckucksuhren, Nußknacker, Käthe Kruse-Puppe, Gartenzwerg, Knusperhäuschen, Christbaumschmuck, Weihnachtsstollen, Adventskranz, Karnevalsmasken usw.

**Bildcollage:
Eine Reise
durch Bayern**

Viele dieser Motive findet man in Memory-Spielen, auch kleinformatische Photos aus Prospekten und Kalendern eignen sich.

Zuordnung: Wie heißt das?

Die Bildmotive werden auf einem Arbeitsblatt nebeneinandergruppiert; in einem Schüttelkasten liegen die dazugehörigen Bildunterschriften.

Texte und Bilder werden jetzt einander zugeordnet.

Kästchenspiel

Die Bilder des Arbeitsblattes gibt es jetzt noch einmal als Bildkärtchen. Handliches Format ist wichtig (etwa 7 x 8 cm).

Herstellen der Kärtchen: Bilder auf leicht kartoniertes weißes Papier aufkleben, unter dem Bild Platz lassen für die jeweilige Bildvokabel. Auf der Rückseite können landeskundliche Informationen stehen (z.B.: Kuckucksuhr aus dem Schwarzwald, der Kuckuck er-

scheint zur vollen oder halben Stunde und „sagt“ die Zeit an).

Pappkästchen mit mehreren Fächern anfertigen.

Zwei Schüler/Schülerinnen bekommen ein Kästchen und spielen. Der eine zieht eine Karte so weit heraus, daß die Bildvokabel noch verdeckt bleibt, die andere benennt das Motiv. Bei richtiger Antwort wandert die Karte weiter, bei falscher Auskunft bleibt sie im ersten Fach. Die Karten werden mehrmals durchgespielt. Ziel ist, mit vielen richtigen Antworten die Karten bis ins letzte Schubfach durchwandern zu lassen.

4. Deutschland-Collagen

Im Laufe des Schuljahres, in Sprachferienkursen oder bei Thematagen eine bunte Dokumentation zu einer Stadt, einer Gegend, einem Fest zusammentragen. Material wird von Schülern und Lehrer mitgebracht, etwa: Postkarten, Photos, Prospekte, Kalenderblätter, Stadtpläne, Geldscheine usw. (Vieles ist zu beziehen über Goethe-Institute,

Reisebüros, Deutsche Bundesbahn, Deutsche Bundesbank, Inter Nationes oder Verkehrsämter der einzelnen Städte).

In Gruppenarbeit Collagen anfertigen lassen. Aufgabenstellung könnte sein:

- Eine Reise durch Bayern
- So sehen wir Deutschland
- Berlin gestern und heute
- Das ist Dresden

Jede Gruppe sucht aus der Fülle des Angebots die Bilder aus, die ihr gefallen. Sie findet Überschriften, füllt Sprechblasen, ergänzt durch Zeichnungen und Karikaturen. Auch die skurrilsten Souvenirs, z.B. Hutfedern und Bierdeckel dürfen integriert werden. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Ist die Collage fertig, kommentiert jede Gruppe ihr Werk. Die anderen stellen Fragen. Dialoge entstehen erfahrungsgemäß ganz von allein. Alle Collagen werden im Klassenraum ausgestellt.

So sehen wir das!

Schülertexte aus Ost und West

Von Katrin Drechsel

Gewiß! Die deutsche Vereinigung, das sind auch Daten und Fakten. Mehr als das aber interessiert jugendliche Deutschlernende, wie deutsche Jugendliche in Ost und West diese Veränderungen erleben und wie sie darauf reagieren. Katrin Drechsel stellt ein Buch vor, in dem betroffene Schüler sich äußern, und sie zeigt an drei Texten, wie man damit im Unterricht arbeiten kann.

1. „Wir sind verschieden“

Betrachtet man derzeit die Praxis des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, so erweist sich allerorten der Mangel an aktuellen landeskundlichen Arbeitsmaterialien als großes Problem. Nicht nur daß die landeskundlichen Abschnitte vieler Lehrbücher inzwischen einfach überholt sind und die Neubearbeitungen noch auf sich warten lassen; die Zeit ist auch so schnelllebig, daß wirklich aktuelles Material kaum mehr zu erarbeiten ist.

Durch Zufall stieß ich in dieser Situation auf den Band von Helga Moericke „Wir sind verschieden“¹. Die Lehrerin aus West-Berlin nahm unmittelbar nach dem Fall der Mauer gemeinsam mit den Schülern des Friedrich-Engels-Gymnasiums in West-Berlin Kontakt zur gleichnamigen Erweiterten Oberschule² in Ost-Berlin auf. Unter dem Eindruck dieser ersten, natürlich für alle Beteiligten sehr spannenden Begegnung, entschloß sie sich, Schüler aus West und Ost zu ihren Befindlichkeiten nach der Maueröffnung, ihren Lebensentwürfen und Zukunftsvorstellungen zu befragen. Die Ergebnisse veröffentlichte sie 1991 im o.g. Band.

Nicht nur für Lehrer stellen diese Schüleräußerungen eine interessante Lektüre dar. Ich halte sie aus verschiedenen Gründen auch für den Deutschunterricht selbst für gut geeignet. Zum einen kann mit ihrer Hilfe, die west- und ostdeutsche Perspektive in den Unterricht eingebracht werden; eine Forderung, die mir unter den derzeitigen Bedingungen zwar nicht immer leicht realisierbar, aber doch sehr wichtig erscheint. Zum anderen wird in den Schüleräußerungen auf Alltagsprobleme Jugendlicher Bezug genommen, die Vergleiche zur Lebens- und Erfahrungswelt ausländischer Altersgenossen anregen. Nicht kurzlebige Daten und Ereignisse stehen hier im Mittel-

punkt, sondern Befindlichkeiten, Sorgen und Träume 17-19jähriger. Es war gerade die Möglichkeit, Schüler zu Schülern über die komplexe Thematik des deutschen Einigungsprozesses sprechen zu lassen, die letztendlich diesen Beitrag anregte.

Der folgende Unterrichtsvorschlag bezieht sich auf den Einsatz der Schülertexte im Sekundarschulbereich; damit meine ich im weitesten Sinne die Arbeit mit Jugendlichen, die bereits über fortgeschrittene Deutschkenntnisse verfügen. Ich habe für diesen Beitrag drei Schüleräußerungen ausgewählt und gekürzt. Bei der Arbeit mit diesen Texten sollten grundsätzlich die in ihnen potentiell angelegten Möglichkeiten für einen Rückbezug zur Erfahrungswelt der ausländischen Schüler produktiv gemacht werden. Parallel dazu halte ich es jedoch für ebenso wichtig, die natürliche Distanz, die möglicherweise vor allem zu den Texten der ostdeutschen Jugendlichen besteht, nicht gewaltsam überbrücken zu wollen. Auch die Erfahrung von Distanz, die ja zugleich und vor allem eine Erfahrung von Fremde ist, kann gleichberechtigt als Ziel und Ergebnis der Betrachtung fremdsprachiger Texte im Unterricht angesehen werden. Gerade bei interkultureller Betrachtungsweise muß Fremdsprachenunterricht nicht Verstehen um jeden Preis fordern. Andererseits können diese Texte auch dazu beitragen, Verständnis zu entwickeln und rein sachliche Informationen über die Situation in Deutschland nach der Vereinigung mit Leben zu erfüllen.

Je nach Unterrichtssituation, Vorkenntnissen der Schüler und unter Berücksichtigung der räumlichen Distanz zum Schauplatz der Ereignisse sollte die Arbeit mit diesen Texten in eine größere Unterrichtseinheit zum Thema „Situation in der ehemaligen DDR“ „Historische Entwicklung seit 1989“ eingebettet sein. Damit

wäre der Zugang zu den Texten, die etwa zwischen Mai und Juni 1990 entstanden, und ihre zeitliche Einordnung erleichtert. Als Nachschlagewerke seien an dieser Stelle der „Fischer Weltalmanach 1990. Sonderband DDR“³ und der Materialienband „Aufbrüche. Dokumentation zur Wende in der DDR.“⁴ empfohlen. Letzteres kann auch über die Goethe-Institute im Ausland bezogen werden.

2. Zur Arbeit mit den Texten

Ziel der Arbeit mit den Texten ist, daß die Schülerinnen und Schüler über die Textinhalte miteinander ins Gespräch kommen und das Gelesene mit den vermittelten Daten und Fakten lebendig verbinden. Eine wichtige Motivation zur Beschäftigung mit den Texten ist sicher der Hinweis, daß in den Texten gleichaltrige Jugendliche aus West und Ost zu Wort kommen, die vor dem Fall der Mauer kaum Gelegenheit hatten, miteinander in Kontakt zu kommen, und die von dem jeweils anderen eigentlich recht wenig Konkretes wissen. Die Spannung, die in einer solchen ersten Begegnung liegt, kann herausgearbeitet und als Motivationsfaktor genutzt werden: Was denken sie übereinander? Wie ist ihr bisheriges Leben verlaufen? Welche Erfahrungen haben sie miteinander gemacht?

Für die ganze Unterrichtseinheit empfehle ich Arbeit in Gruppen von 3-5 Schülern.

Erster Schritt:

Erschließen des Textinhalts

Jeweils eine Schülergruppe erhält einen Schülertext mit der Aufgabe herauszufinden, woher der Verfasser/die Verfasserin stammt und diese Auffassung am Text zu begründen. Jede Gruppe stellt dann „ihren“ Autor den anderen kurz vor. Die Arbeit in Schülergruppen hat den Vorteil, daß die Lerner von Anfang an die Möglichkeit erhalten, sich untereinander über das Gelesene zu verständigen. Auch sprachliche Probleme können so zuerst einmal in der Gruppe diskutiert werden. Es ist sicher sinnvoll, diese Phase zeitlich zu begrenzen und damit die Schüler anzuhalten, sich beim Erschließen des Inhalts auf das Wesentliche zu konzentrieren.

WORTERKLÄRUNGEN:

EOS: *Erweiterte Oberschule: Schulen in der DDR, die zum Abitur führten.*

Friedrich-Engels-Ost: *EOS „Friedrich Engels“ in Ost-Berlin.*

Alexanderplatz: *einer der größten und wichtigsten Plätze in Ost-Berlin.*

Fabian M., 19 Jahre, West-Berlin

Vom Tellerwäscher zum Millionär

„Bei dem ersten Treffen mit Schülern von Friedrich-Engels-Ost haben die meisten von uns gedacht: Wie bitte, die sollen aus dem Osten kommen? ... Sie trugen Levis' Jeans, hatten zum Teil gefärbte Haare, die wenigsten waren mit DDR-Schuhen unterwegs – wobei die DDR-Bürger normalerweise an den Schuhen identifizierbar sind. Selbst vom Gesichtsausdruck her wirkten sie nicht 'ostmäßig'.

Einmal bin ich nach der Maueröffnung auf den Alexanderplatz gefahren, und die Menschen machten, pauschal gesagt, den Eindruck als wären sie graue, blasse Arbeitermäuse, alle einheitlich. An den Augen sind die DDR-Bürger zu erkennen, oft gucken sie verschreckt, eingeschüchtert, ja ungläubig in die Welt. Das war bei den EOS-Schülern nicht so.

Auch von der Art der Argumentation her waren sie ausdrucksstark, mir kamen sie durchweg interessierter und politisch viel gebildeter als die meisten unserer Schüler vor. Sie wußten – das muß man zugeben – selbst über unser Regierungssystem Bescheid. ...

Darüber hinaus war ihnen die Anonymität unter den Westschülern fremd. Über letzteres habe ich vorher so nicht nachgedacht, muß ihnen aber recht geben. Von den neunzig Leuten meines Abiturjahrgangs kenne ich vielleicht vier oder fünf ziemlich genau, von den anderen weiß ich oft nicht einmal den Nachnamen. Die DDR-Schüler erzählten, daß sie mehr oder weniger zwangsweise mindestens zwei Nachmittage pro Woche in schulische Aktivitäten verwickelt gewesen seien. Beim Vorbereiten von Ausstellungen oder bei Sportwettkämpfen wird es etwas lockerer zugegangen sein, die Leute sind sich nähergekommen. Möglicherweise hat der Druck von oben bewirkt, daß ein Zusammengehörigkeitsgefühl entstand.

Wer verbringt denn bei uns seine Nachmittage in der Schule? Sport läuft über den Verein, und die Identifikation von Schülern und Lehrern mit der Schule ist so gering, daß die wenigsten freiwillig nachmittags etwas gemeinsam unternehmen. ... Die Schule fördert meines Erachtens selbständiges, kritisches Denken, Eigenständigkeit und Individualität. Für einen Gruppenzusammenhalt ist das nicht unbedingt förderlich. Vielleicht ließe es sich in einer guten Klassengemeinschaft – die gibt es bei uns kaum noch – tatsächlich leichter lernen. Mag sein, daß es einigen DDR-Leuten tatsächlich auf der menschlich-persönlichen Ebene besser ging als uns. Pauschal im Sinne von schwarz-weiß, schlecht-gut, sollte man die unterschiedlichen Schulsysteme nicht abtun.“ (S.56–58)

Thorsten W., 18 Jahre, Ost-Berlin
Es ging alles viel zu schnell!

„Insgesamt war mein erster Eindruck vom Westen, daß alles viel normaler ist, als ich gedacht hatte. Ein zweiter Eindruck war, daß die Unterschiede zum Osten gewaltig sind und mein jetziger ist eine Mischung daraus. Einerseits gibt es erstaunliche Gleichheiten: die gleichen Typen, die Karriere machen. Andererseits sind die Grundlagen, die Voraussetzungen andere, einfach der Unterschied im Reichtum.

Insgesamt fühlte ich mich nach meinen ersten Besuchen in West-Berlin völlig überfordert von den vielen Reizen, den Informationen, die an mich gerichtet waren durch Werbung, durch Zeitungen, durch die ganze bunte, laute Stimmenwelt. Das ver-
 führt dazu, glaube ich, nicht mehr selbst auszuschauen, sondern nur noch aufzunehmen, was einem richtig präsentiert wird. So etwas kennen wir in der DDR nicht. ...

Dann habe ich noch festgestellt, daß ich zu Westdeutschland keine Beziehung habe. Es interessiert mich nur wenig mehr als Polen oder Rußland. So stehe ich der Wiedervereinigung gelassen gegenüber; ich habe mit diesem Land abgeschlossen, habe kein Heimatgefühl, glaube ich, ich habe es allerdings nie auf die Probe gestellt. Mein Heimatgefühl gilt meiner Familie, meinen Freunden, meiner Wohnung, vielleicht noch Berlin. ...

Zu West-Berlin habe ich eine starke Beziehung. Ich freue mich jedesmal, wenn ich über einen Grenzübergang fahre, der zwei Straßen getrennt hat. Meine Mutter durfte als Regisseurin ab und zu rüber, natürlich ohne uns Kinder, das war undenkbar. So hatten wir viele Freunde in Westdeutschland und West-Berlin, auch solche, die hier lebten und als Journalisten für westdeutsche Zeitungen arbeiteten. Für mich gab es ständig die Konfrontation damit, daß jemand zu Besuch da war, der eben die Grenze überquert hatte und gleich wieder fahren würde, um drüben einzukaufen. Alle Konsumartikel, die mir wichtig waren, habe ich aus dem Westen mitgebracht bekommen, von Klamotten bis Radio. Außerdem haben wir sowieso nur Westsender gehört und gesehen.

Dadurch entstand eine ganz komische Situation, man hat einerseits eine starke Beziehung zu diesem Westen und andererseits eine absolut unnatürliche, weil man ihn nie mit eigenen Augen gesehen, nie berührt hat. Da baut sich eine Märchenwelt auf, und man stellt die merkwürdigsten Theorien über dieses unbekannte bekannte Land auf. Manchmal, wenn ich Zeit hatte, bin ich zum Brandenburger Tor spaziert, habe rübergeschaut und hatte ganz komische Gefühle dabei.“ (S.11/12)

Zweiter Schritt:

Schlüsselbegriffe herausarbeiten

Um die „Schlüsselbegriffe“, die nicht notwendigerweise im Text selbst genannt werden, herauszufinden, können die Schülerinnen und Schüler zunächst von thematischen Schwerpunkten in den Äußerungen, die sie vielleicht besonders interessant oder aber auch schwer verständlich finden, ausgehen. Die Gruppen sollten versuchen, sich auf einen oder zwei Begriffe zu einigen. Möglich wären z.B.: „Grenze/Mauer“, „Freizeit“, „Heimat“, „Ehrlichkeit“, „Freundschaften“, „Begegnungen mit anderen“, „Konsum“ u.a. Anschließend werden diese Begriffe im Plenum zusammengetragen. Allein ihre Vielfalt kann bereits in diesem Abschnitt als Zeichen für die Komplexität der angesprochenen Probleme bewußtgemacht werden.

Dritter Schritt: Bedeutungsmerkmale von Begriffen konfrontieren

Mit Hilfe entsprechender Fragestellungen (z.B.: „Was verbindet sich für euch mit diesen Begriffen?“) können die Schüler aus ihrer, der muttersprachlichen/eigenkulturellen Sicht sogenannte „Assoziogramme“ erarbeiten. Schön wäre es, wenn ihnen dafür Pinnwände oder zumindest große Blätter zur Verfügung gestellt werden könnten, so daß die Arbeitsergebnisse der einen Gruppe auch für die anderen sichtbar sind. In anderer Farbe werden dann die muttersprachlichen Assoziogramme durch die Äußerungen der deutschen Schüler zu dem jeweiligen Begriff/Thema ergänzt. Eine Diskussion im Plenum schließt diese Phase ab. Dabei kann jede Gruppe ihr Assoziogramm vorstellen, auf Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten beim Erschließen des Begriffs hinweisen sowie Vermutungen über eventuelle Gründe für Differenzen äußern und zur Diskussion stellen. Wichtig ist dabei, daß die Ergebnisse der einzelnen Gruppen für alle sichtbar sind. So wird es möglich, Querverbindungen zu ziehen und Vergleiche zwischen den Äußerungen west- und ostdeutscher Schüler anzuregen. Auch die Auswahl der Begriffe kann bereits Ansätze zu Vergleichen bieten. Bei diesem Austausch von Meinungen, der erfahrungsgemäß zu lebendigen Diskussionen führt, wird das Unterrichts-

WORTERKLÄRUNGEN:

Westsender: im Sprachgebrauch der DDR Bezeichnung für Radio- und Fernsehsender der Bundesrepublik.

Brandenburger Tor: Wahrzeichen von Berlin; wurde nach dem Bau der Berliner Mauer 1961 zum Symbol des geteilten Berlin; am 22.12.1989 wieder geöffnet.

ziel – über das Gelesene ins Gespräch zu kommen – auf natürliche Weise erreicht: Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler in den Gruppen intensiv mit *einer* konkreten Schüleräußerung auseinandergesetzt haben, soll das gemeinsame Gespräch an dieser Stelle nun helfen, die unterschiedlichen Eindrücke und Perspektiven zu einem bunten Ganzen zusammenzufügen.

Vierter Schritt: Schreibauftrag

Zum Abschluß dieses Themenkomplexes könnten die Schülerinnen und Schüler z.B. „Briefe an die Jugendlichen“ schreiben. Dabei könnten sie Fragen stellen, erzählen, was ihnen aufgefallen ist, ihre Meinung zum Dargestellten äußern, ihre eigene Befindlichkeit darstellen. Jeder einzelne hätte damit noch einmal die Chance, selbst aktiv in den „Dialog“ einzutreten. Für den Lehrer bietet sich hier die Möglichkeit, an den schriftlichen Äußerungen der Schüler weiterzuarbeiten.

Schlußbemerkung

Die Verbindung von Texterschließung mit der Arbeit am Bedeutungsumfang von Begriffen ist vor allem deshalb lohnend, weil den Schülern so die Beziehungen verdeutlicht werden können, die zwischen der Bedeutung eines Begriffes, seiner inhaltlichen Füllung also, und dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext, auf den er sich bezieht, bestehen. Die Erkenntnis, daß Sprache nicht losgelöst von der Wirklichkeit existiert, in die sie eingebettet ist, daß Begriffe landeskundliche Inhalte transportieren, ist für das Erlernen einer Fremdsprache von zentraler Bedeutung. Mein Vorschlag will dazu ermutigen, den Zugang zu fremder Wirklichkeit auch auf diese Weise, also vom Begriff ausgehend, zu versuchen.

Anmerkungen:

- 1) Moericke, Helga (Hg.): Wir sind verschieden. Lebensentwürfe von Schülern aus Ost und West. Luchterhand 1991. Frankfurt/M. Wer weitere Schülertexte sucht, dem sei auch der folgende Band empfohlen: Ich weiß nicht, ob ich froh sein soll. Kinder erleben die Wende. Verlag Metzler, 1991.
- 2) Erweiterte Oberschule (EOS): Schulen in der DDR, die zum Abitur führten.
- 3) Fischer Weltalmanach: Sonderband DDR. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M. 1990.
- 4) Angermann, H./Drechsel, K./Kröber, H./Müller, B.-D./ Schmidt, H.-W.: Aufbrüche. Dokumentation zur Wende in der DDR. Goethe-Institut, München 1991.

WORTERKLÄRUNGEN:

FDJ: Freie Deutsche Jugend; sozialistische Jugendorganisation der DDR; in ihr waren die meisten Jugendlichen der DDR organisiert.

rübergehen <umgangsspr.>: eigentlich: hinübergehen; in der DDR verwendet für: ausreisen; die DDR verlassen.

Georgia F., 18 Jahre, Ost-Berlin

Ich war das FDJ-Vorzeigekind

„In der 8. Klasse habe ich mich mit Elke, einer Klassenkameradin angefreundet, die mir eigentlich über viele Jahre sehr fremd gewesen war. Ich hatte sie nie verstanden, sie war jemand, die nachhakte, die fragte und laut eine andere Meinung vertrat. Mit ihr habe ich viel gesprochen, und ganz allmählich fing ich an, selbst nachzudenken, nicht mehr alles, was vorgesetzt wurde, zu schlucken. Elke blieb die offensive, aber nach und nach wurden wir ein eingespieltes Team. Sie hob den Finger, und alle wußten schon, jetzt kommt wieder: Ich sehe das ganz anders. Ich konnte sie unterstützen, und so haben wir viele Diskussionen provoziert. ...

Der Widerspruch zwischen dem, was gelehrt und gesagt wurde, und dem was man täglich erlebt hat, war riesengroß. Es war gut für mich, darüber wenigstens in Ansätzen zu sprechen. Gelehrt wurde uns: Im Mittelpunkt steht der Mensch! Das hat mich aus zweierlei Gründen gestört, bei uns stand nicht der Mensch im Mittelpunkt, sondern die papierene Mühle der Bürokratie. Darüber hinaus fand ich den Denkansatz falsch: Für mich steht im Mittelpunkt die Natur mit Menschen, Tieren und Pflanzen als Gesamtheit, nicht allein der Mensch, der eigentliche Verursacher der Weltprobleme. ...

Zugespißt hat sich die Situation durch die Ausreisewelle. Auch ich ertappte mich bei dem Gedanken rüberzugehen. In der 5. Klasse war ich bei einer Klassenkameradin zum Geburtstag eingeladen, bei ihr standen Berge von Spielzeug rum, und sie hat uns aufgefordert, uns davon etwas auszusuchen, da sie nach München gehe und unmöglich alles mitnehmen könne. Da ist für mich eine Welt eingestürzt, eine Schulkameradin ist einfach weg, es war für mich beinahe so, als wäre sie gestorben. Über Ausreiseanträge, über Heirat sind immer wieder Freunde und Bekannte aus meinem Leben verschwunden. Das hat Narben hinterlassen und eine ständige Unruhe in mir. ...

Mein derzeitiges Tagebuch beginnt mit einem Ausspruch von Bernard Shaw: Wir müssen davon ausgehen, daß das Wertvollste, was wir besitzen, die Zukunft ist. Wir werden nicht durch die Erinnerung an unsere Vergangenheit weise, sondern durch die Verantwortung für die Zukunft. Nach diesem Leitsatz möchte ich mein Leben einrichten.“ (S.120–123)

REISEN

Wie war das damals?

Wie ist es heute?

Wie könnte es werden?

Eine Dokumentation von Ulrich Zeuner

Das Thema „Reisen/Ausreisen“ war ein zentrales Thema, das die Menschen in der ehemaligen DDR bewegte und in Konflikt zu den Regierenden brachte. Der Sehnsucht der Menschen, Grenzen zu überschreiten und zu reisen, dem Drang, die eigenen, beengten Verhältnisse wenigstens vorübergehend zu verlassen, setzten diese restriktive Reisebestimmungen, eine 1378 km lange, verminte, streng bewachte Westgrenze und 107 km Berliner Mauer entgegen. Dieselbe Sehnsucht läutete 28 Jahre später, als Hunderttausende auf die Straße gingen und Zehntausende flüchteten, das Ende der DDR ein.

Wie war das damals? Wie ist es heute? Wie könnte es werden? Ulrich Zeuner aus Dresden hat zu diesen Fragen Materialien und Informationen zusammengestellt.

Einige der Materialien kann man auch gut im Unterricht verwenden.

Auch nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland sind die großen Unterschiede zwischen dem Westen und dem Osten Deutschlands nicht einfach aus der Welt geschafft. Das betrifft nicht nur wirtschaftliche Verschiedenheiten oder sogar Gegensätze, sondern mehr noch unterschiedliche Befindlichkeiten der Menschen – die Herkunft „DDR“ wird sicher noch geraume Zeit Gefühle und Lebensweise der Menschen im Osten der Bundesrepublik Deutschland kennzeichnen. Das



Abb 1: Aus: Dietmar Gohl: Deutsche Demokratische Republik. Eine aktuelle Landeskunde. Fischer TB 1986

Gefühl des Eingesperrtseins, das Nichtreisenkönnen, die plötzliche Freiheit des Reisendürfens nach Öffnung der Grenzen im November 1989 und der Umgang mit dieser neuen Freiheit – all dies kann Momente solcher Befindlichkeiten verdeutlichen.

1. Reisen, wohin der Staat es will

Urlaub und Reisen in der DDR

August '61: Unsere Bewegungsfreiheit im Urlaubsort Zinnowitz war drastisch eingeschränkt, es herrschte Quarantäne wegen Ruhr auf dem benachbarten Zeltplatz. Wir durften Zinnowitz nicht verlassen. In diese beklemmende Situation hinein traf DIE NACHRICHT. Am 13. August. Eingesperrt. Durch eine Mauer. Ein Ring legte sich um unser Denken und Fühlen. Das wird nicht lange dauern, hofften wir.

Es dauerte 28 Jahre ...

(Erinnerung, In: Die Union, Dresden 11. 11. 1989)

Der Spielraum für die Mobilität der Menschen war in der DDR sehr eingeschränkt. Erholung und Freizeit wurden von der herrschenden Ideologie als ein Hauptbereich „sozialistischer Kultur“ angesehen, die wie alles im Land „planmäßig“ zu entwickeln war. Planmäßig hieß zum Beispiel auch, daß die Menschen ihre Urlaubsplanung sehr zeitig abschließen mußten – für einen Zeltplatz in einem Hauptreisegebiet war eine Anmeldezeit von einem Jahr erforderlich.

Eine freie Entscheidung über das Reiseziel war in vielen Fällen nicht möglich. Der DDR-Bürger als Tourist mußte sich vor allem auf Inlandsziele einstellen. Dabei boten allerdings die Erholungslandschaften mit ihren Naturschönheiten und Städte wie Dresden, Potsdam, Berlin (Ost), Erfurt, Leipzig, Weimar und Eisenach viele Möglichkeiten für Erholung und Bildung. Der größte Teil des Urlauberverkehrs in der DDR war gesellschaftlich organisiert, über die Hälfte der Ferienplätze wurde durch die Staatsgewerkschaft FDGB (Freier Deutscher Gewerkschaftsbund) über deren Feriendienst in den Betrieben vergeben (zweiwöchig und durch hohe Subventionen sehr billig).

An das
Volkspolizei-Kreisamt Freital
Bereich Paß- und Meldewesen
Dresdner Straße 203

8210 Freital

Betrifft: Antrag auf einmalige private Ausreise aus der DDR in die BRD

Sehr geehrte Damen und Herren,

hiermit stelle ich den Antrag, vom 02.09. bis 06.09.1988 in die BRD nach Müllheim (südlicher Schwarzwald) reisen zu dürfen.

Grund der Reise: 70. Geburtstag meines Onkels, Herrn W... Os... am 04.09.1988 (s. Anlagen).

Mit freundlichem Gruß

R... Z...

Anlagen: Einladungsschreiben des Onkels
Bescheinigung der Meldestelle in Müllheim

Eine wichtige Rolle spielten Ferienheime und Campingeinrichtungen. Etwa ein Viertel der Urlauber war auf den über 500 staatlichen Campingplätzen zu finden, denn das Angebot an Privat- und Hotelunterkünften war begrenzt.

An erster Stelle der Reiseziele innerhalb der DDR stand die Ostseeküste mit etwa einem Drittel aller möglichen Ferienplätze. Trotzdem war sie selten erreichtes Wunschziel vieler Urlauber. Für über ein Drittel hieß Ostseurlaub Urlaub auf dem Zeltplatz. Der Thüringer Wald mit Friedrichroda als zweitgrößtem Ferienort der DDR und die Sächsische Schweiz (Elbsandsteingebirge) nahmen im Urlauberverkehr den zweiten und dritten Platz nach der Ostseeküste ein. Auch im Harz und im Mecklenburger und Brandenburger Seengebiet wurde gern Urlaub gemacht, wobei das letztere touri-

VOLKSPOLIZEI-KREISAMT
Freital
Paß- und Meldewesen

VPEA - 807 Freital - Dresdner Straße 203

Frau
Regina Zeuner
August-Bebel-Str. 2
Tharandt
8223

Hier Zeichen: Pass-Merkmal vom: Hinweispunkt: Unvoll. Zeichen: Datum:
RV a. Poststempel

Betreff: Werte Frau/~~WILHELM~~ Zeuner!

Bezug nehmend auf das von Ihnen am 05.07.88 gestellten Ersuchen wird mitgeteilt, daß diesem nicht entsprochen werden kann.

Hochachtungsvoll

Fernsprecher:
a m m

Telefonnummer: 0354-78-99073
Kurt-PA 0354-78-99073

stisch wenig erschlossen war: Hier gab es fast ausschließlich Campingplätze. Wintersport wurde besonders im Thüringer Wald und im Erzgebirge betrieben.

Neues Deutschland / 14. Dezember 1968 /

VERORDNUNG

VERORDNUNG
über Reisen von Bürgern der Deutschen Demokratischen Republik
nach dem Ausland vom 30. November 1968
Verordnungsgründe

Privatreisen

5.6

Privatreisen nach der Volksrepublik Bulgarien, Konstantinischen Demokratischen Volksrepublik, Mongolischen Volksrepublik, Volksrepublik Polen, Sozialistischen Republik Rumänien, Tschadonkowschischen Sozialistischen Republik, Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken und der Ungarischen Volksrepublik können ohne Vorliegen besonderer Gründe erfolgen, soweit nicht anderes bestimmt ist.

57

(7) Anträge auf Privatreisen nach dem Ausland können von Großeltern, Eltern (einschließlich Stiefeltern), Kindern (einschließlich Stiefkindern) und Geschwistern (einschließlich Halbgeschwistern) gestellt werden, einschließlich von Geburten, Kindtaufen, Namensgebungen, Eheschließungen, Jugendreisen, Konfirmationen und Erstkommunionen, standesamtlichen Eheschließungen und kirchlichen Trauungen, 25., 30., 40., 45. und 50-jährigen Jubiläen der standesamtlichen Eheschließungen und kirchlichen Trauungen, zum 50., 65. und ab 62. zu jedem weiteren Geburtstag, einschließlich von Nichteinbürgerungen, Waisen und Amtsjubiläen, bei Lebensgefährten, hohen Ehrenungen, Pflegeverhältnissen, sowie bei Sterbefällen und Beisetzungen.

(3) Das Verlangen der Gründe gemäß den Absätzen 1 und 2 ist durch Urkunden, amtliche Bescheinigungen bzw. amtliche Bescheinigungen nachzuweisen, sofern das von der zuständigen Dienststelle der Deutschen Volkspolizei - Fuß- und Meldewesen - gefordert wird.

Versorgungsgründe

§ 13

(1) Genehmigungen sind zu erteilen, wenn dies zum Schutz der nationalen Sicherheit oder der Landesverteidigung notwendig ist.

(2) Genehmigungen können erteilt werden, wenn der Antragsteller noch keinen älteren Wehrdienst, Dienst der der Ableistung des Wehrdienstes entspricht, bzw. Reservistenwehrdienst geleistet und das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet hat oder zur Zeit Dienst in den Schutz- und Sicherheitsorganen leistet oder die von den zuständigen staatlichen Organen festgelegte Frist mit dem Tag der Entlassung aus dem Dienst noch nicht abgelaufen ist.

5 14

(1) Genehmigungen können auch versagt werden, wenn das zum Schutz der öffentlichen Ordnung oder anderer staatlicher Interessen der Deutschen Demokratischen Republik notwendig ist. Das liegt vor allem vor, wenn

a) der Antragsteller auf Grund seiner jetzigen oder früheren Tätigkeit Kenntnisse besitzt, die zur Verhinderung von Gefahren, Schäden, Störungen u. d. Nachteilen gehobenermaßen stiel;

b) Prüfungen über Anzeigen gegen den Antragsteller nach nicht abgeschlossenen sind, ein Erstverfahren wurde gegen den Verfahren abgelehnt.

Der Trabant (volkstümlich „Trabi“) war das in der DDR meistgefahrte Auto – ein technisch veralteter Kleinwagen mit Zweitaktmotor, auf den man bis zu 13 Jahre warten mußte. Andere umgangssprachliche Synonyme waren Asphaltblase, (eine Anspielung auf die Kleinheit und Unscheinbarkeit des Autos), die Pappe (die Karosserie besteht aus einem pappeähnlichen Plastikgemisch) oder Kugelporsche (Anspielung auf die runden Formen des Autos).

Reisen ins Ausland

Die Auslandsreise war die stille Sehnsucht der meisten DDR-Bürger. Eine restriktive Reisegesetzgebung (siehe „Verordnung über Reisen ...“ auf S. 50 sowie „Reiseantrag“ und „Ablehnung“ auf S. 49) ließ hier jedoch besonders wenig Spielraum. Wichtigste Reiseländer wurden nach 1972 (Wegfall des Visumzwangs) die damalige ČSSR (heute ČSFR) und Polen. Der Reiseverkehr mit Polen wurde allerdings nach 1981 aus Furcht vor Solidarnosc-Einflüssen bis auf einen organisierten Jugendaustausch wieder weitgehend unterbunden.

Immer problematischer wurde es auch, eine Privatreise ins Ausland zu finanzieren, da die DDR-Mark als reine Binnenwährung außerhalb des Landes nichts wert war und nur sehr begrenzte Tagessätze der jeweiligen Landeswährung getauscht werden konnten. Man mußte sich also reichlich mit Verpflegung von zu Hause eindecken und einen möglichst billigen Zeltplatz finden, um z. B. zehn Tage Urlaub in Ungarn finanzieren zu können.

2. Der Durchbruch: 9. / 10. November 1989

... Es dauerte 28 Jahre. Ab gestern nacht nun ist dieses Bauwerk nach beiden Seiten durchlässig. Die Menschen, die sich mitten in der Nacht aufmachten, um bloß mal hinüber – und wieder herüber zu gehen, kommen mir wie Kinder vor, die vorsichtig probieren, ob das Eis trägt, die blinzeln, ob der Mitspieler beim Himmel- und Hölle-Hüpfen nicht hinschaut, wenn sie den Strich übertreten. Sie waren voll von ganz ursprünglicher Freude: Etwas ist geschafft. Ihre Füße auf den Straßen unserer Städte haben es geschafft: ein Stück Normalität ...

(Erinnerung. In: Die Union, Dresden 11. 11. 1989)



Mauerbild der East Side Gallery: Ein Stück Mauer wurde von verschiedenen Künstlern bemalt.

Die Nachricht (Agenturmeldung)

VÖLLIG ÜBERRASCHEND MACHTE SED-POLITBUERO-MITGLIED GUENTER SCHABOWSKI IN EINER INTERNATIONALEN PRESSEKONFERENZ AM DONNERSTAG ABEND IN OST-BERLIN DIE SENSATIONELLE MITTEILUNG. (WORTAUSZÜGE) SCHABOWSKI. „MIR IST SOEBEN MITGETEILT WORDEN, PRIVATREISEN NACH DEM AUSLAND KOENNEN OHNE VORLIEGEN VON VORAUSSETZUNGEN, REISEANLAESSEN UND VERWANDTSCHAFTSVERHAELTNISSEN BEANTRAGT WERDEN ... DIE AUSREISEN KOENNEN UEBER ALLE GRENZUEBERGANGSSTELLEN DER DDR UND BRD ERFOLGEN....“

FRAGE: „WANN?“

SCHABOWSKI: „NACH MEINER KENNTNIS SOFORT, UNVERZÜGLICH..“

FRAGE. „SIE HATTEN AUCH BRD GESAGT.“

SCHABOWSKI: „ ... HAT DER MINISTERRAT BESCHLOSSEN, DASS BIS ZUM INKRAFTTRETEN EINER ENTSPRECHENDEN GESETZLICHEN REGELUNG DURCH DIE VOLKSKAMMER DIESE ÜBERGANGSREGELUNG IN KRAFT GESETZT WIRD...“

FRAGE: „ GILT DAS AUCH FUER BERLIN WEST?“

SCHABOWSKI: „ JA, ALLE GRENZUEBERGANGSSTELLEN DER DDR ZUR BRD BZW. ZU BERLIN WEST ...“



Abb. 2: Was schnell besser werden muß

Abb. 3: Aus: ADAC motorwelt 3/92. Die Skizze zeigt auf einen Blick: die 10 Schienen- und Kanalprojekte sowie die 7 Autobahnstrecken haben eine Schlüsselfunktion für das Zusammenwachsen Deutschlands. Denn sie verknüpfen das Verkehrsnetz der alten Bundesländer mit den Wirtschaftsregionen zwischen Rostock und Dresden.



3. Im Osten viel Neues

Der recht hohe Reiseverkehr hatte die DDR zu einem der bedeutendsten Reiseziele innerhalb der sozialistischen Staaten gemacht. Ihre Attraktivität als Reiseland verdankte sie vor allem den kulturhistorischen Sehenswürdigkeiten ihrer Städte und vielen, in ihrer Schönheit einmaligen und zum Teil noch relativ unberührten Landschaften. Die Mehrzahl der „Ausländer“ waren allerdings seit dem Einreisestopp für polnische Bürger 1981 Besucher aus der Bundesrepublik Deutschland. Dabei machten sich zum Teil schon vor der Vereinigung Deutschlands Kapazitätsprobleme in den Hotels bemerkbar, denn die DDR gehörte auf dem Hotelsektor zu den nachholebedürftigsten Ländern Europas. Eine internationale Handelsstadt wie Leipzig besaß z.B. nur 27 Hotels, während es in einer vergleichbaren Stadt wie z.B. Stuttgart in der alten Bundesrepublik 140 Hotels gibt. Auch Mängel in der Infrastruktur wie fehlende Gaststätten, Restaurants und Einkaufsmöglichkeiten behinderten den Tourismus.

Mit der Öffnung der DDR-Grenze am 9. 11. 1989, der Einführung der D-Mark am 1. 7. 1990 und dem Beitritt der fünf neuen Bundesländer zur Bundesrepublik Deutschland am 3. 10. 1990 veränderten sich dann die Reisegewohnheiten der DDR-Bürger radikal. Millionen nutzten die neue Reisefreiheit, um das erste Mal in ihrem Leben in den Westteil Deutschlands und nach Westeuropa zu fahren. Dadurch kam es in den traditionellen Feriengemeinden an der Ostseeküste plötzlich zu einem dramatischen Rückgang der Besucherzahlen und zu Einkunftseinbußen. Auch die bisherigen Reiseländer in Osteuropa vermißten den Besucherstrom aus Ostdeutschland. Mit der Auflösung des FDGB verschwand auch der gewerkschaftliche Feriendienst; seine letzten Urlauber verließen Ende Dezember 1990 die Erholungsheime der Staatsgewerkschaft. Die vorhergesagten Besucherströme aus Westdeutschland blieben im ersten freien Reisesommer 1990 vielfach aus: Hohe Preise und im Vergleich zum westlichen Standard geringer Komfort schreckten viele ab.

Vor allem die Mängel in der Verkehrsinfrastruktur wirken sich hem-

mend auf den Tourismus, aber auch auf die gesamte Wirtschaft, aus. Das Verkehrsnetz entspricht in großen Teilen noch dem Stand vor dem Zweiten Weltkrieg und ist über weite Strecken in einem sehr schlechten Zustand (Abb. 2).

Das gilt sowohl für den Eisenbahnverkehr, wie auch für das Straßennetz. Die Gleisanlagen wurden in den letzten vierzig Jahren nur sehr langsam ausgebaut und erneuert, so daß die Züge nicht so schnell fahren können. Während zum Beispiel eine Fahrt mit dem Inter-City von Hamburg nach München heute nur noch etwa sechseinhalb Stunden dauert, dauert eine Fahrt von Hamburg nach Leipzig 7 Stunden. Auch das Straßennetz wurde kaum erweitert und wenig renoviert. Insbesondere aber gibt es infolge der Teilung noch zu wenig Querverbindungen von Ost nach West/von West nach Ost (Abb. 3).

Auch das Tankstellennetz ist, verglichen mit Westeuropa, zu gering ausgebaut (in einer Großstadt wie Erfurt gab es nur sechs Tankstellen). So sieht man immer noch Autoschlangen an den Tankstellen. Mit der Einführung der D-Mark hat die Autodichte im Osten Deutschlands stark zugenommen – viele Menschen erfüllten sich nach den in der DDR üblichen Wartezeiten auf einen PKW von 12 bis 15 Jahren schnell ihren Wunsch nach einem eigenen Auto. So stieg die Zahl der PKWs in nur einem Jahr von 4,8 Mio (Ende 1990) auf 6,3 Mio (Ende 1991) und die Zahl der Unfälle um 60%.

Die Konsequenz ist, daß die schlecht ausgebauten Verkehrswege den Autostrom in den Verkehrsspitzen nicht mehr verkraften können.

Verstärkt wird dieser Verkehrsnotstand noch dadurch, daß ein großer Teil der vorher von der Eisenbahn durchgeführten Transporte von der Schiene wieder auf die Straße verlagert wurde. In der DDR bewältigte die Deutsche Reichsbahn etwa 70 % der gesamten Gütertransporte, im Sommer 1991 betrug dieser Anteil der Bahn am Gütertransport in den neuen Bundesländern nur noch 35 %.

Trotz mangelnder Infrastruktur und vergleichsweise schlechter Ausstattung der ostdeutschen Hotels und Pensionen belebt sich jedoch der Tourismus in den neuen Bundesländern. Bun-

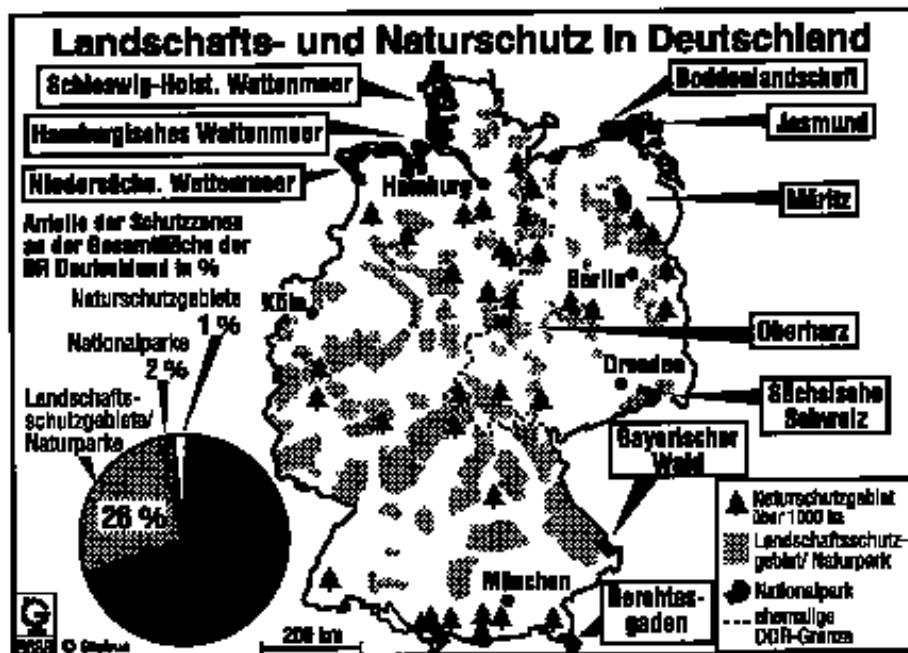
600 Alleen aus Linden, Eichen, Kastanien, Platanen säumen die Straßen zwischen Ostsee und Thüringer Wald. Ihre Gesamtlänge beträgt 5400 km, einzelne Alleen sind bis zu

30 km lang. Doch nun sind die Alleen durch den wachsenden Verkehr bedroht. Einige sind schon Verkehrsplanern, die nur an die schnelle Beförderung von Waren denken, zum Opfer

gefallen. Der ADAC (Allgemeiner Deutscher Automobil Club) startete die Aktion „Rettet die Alleen“ (ADAC-motorwelt 2/92 und 3/92)

te Reiseprospekte werden gedruckt, und zahlreiche Reiseveranstalter bieten Urlaubsreisen nach Ostdeutschland an.

Vorausschauende Umweltschützer setzen sich zunehmend dafür ein, daß die zum Teil einzigartigen Landschaften (wie die Kreideküsten von Jasmund auf Rügen, die Boddenlandschaft an der Ostseeküste oder die Sächsische Schweiz) nicht total vermarktet, sondern durch sanften Tourismus erhalten werden. Dazu werden zunehmend geschützte Zonen geschaffen, und es wird versucht, den Massentourismus durch individuellere Angebote zu ersetzen.





Auf der Elbe nach Dresden kreuzen

Deutsche Kreuzfahrtregion wird in diesem Jahr zum ersten Male auch die Elbe sein. Fünf moderne Kabinenschiffe sollen von Ende März bis Ende Oktober von Hamburg und Lauenburg bis nach Bad Schandau und Aussig fahren.

Die ZEIT, 15.3.1991

Ostdeutsche reisen anders

Ostdeutsche bleiben lieber im Lande, besuchen Verwandte und sind aktiv. „Sich sonnen“ und ähnliche passive Urlaubsmotive sind dagegen typisch „westdeutsch“.

Zu diesem Ergebnis kommt der Starnberger Studienkreis für Tourismus in seiner ersten gesamtdeutschen Reiseanalyse 1990.

10,7 Millionen Bürger der ehemaligen DDR haben 1990 wenigstens eine fünftägige Urlaubsreise gemacht und liegen damit mit 62,9 Prozent nur knapp hinter den Westdeutschen (66,8 Prozent).

Fundamental allerdings sind die Unterschiede bei den Reisezielen. So ziehen 75 Prozent der Ostdeutschen Reiseziele im Inland und 32 Prozent dabei die kostensparende Unterkunft bei Verwandten und Bekannten vor; nur 25 Prozent der

Ostdeutschen fahren ins Ausland und dort am liebsten in die osteuropäischen Länder, nach Österreich oder in die Schweiz. Bei den Westdeutschen ist es genau umgekehrt: 75 Prozent zieht es in der Urlaubszeit ins Ausland und 47 Prozent verbringen die Nacht am liebsten im Hotel.

Daß solche Unterschiede ganz konkrete Ursachen haben, zeigt ein Blick auf das Reisebudget: während es in Ostdeutschland pro Person 501 Mark beträgt, gibt ein Westdeutscher 1370 Mark für seinen Urlaubsreise aus.

nach Zeitungsberichten

Das Thema „Reisen“

... ist auch interessant für Schülerinnen und Schüler, die etwas über das Leben der Menschen in der ehemaligen DDR und in den neuen Bundesländern erfahren möchten.

Wie könnte man die Dokumentation von Ulrich Zeuner oder Teile davon im Unterricht einsetzen? Welche Teile würden Sie im Unterricht verwenden, und wie könnte eine schüler- und handlungsorientierte Didaktisierung aussehen? Vielleicht haben Sie Lust, es selbst auszuprobieren?

Schicken Sie uns Ihre Didaktisierung (evtl. bereits mit Stundenergebnissen?)! Wir werden in den nächsten beiden Heften einige Vorschläge abdrucken.

Aus der Fülle der Materialien können hier nur einige genannt werden.

1. Geographie

Terra Länderhefte:

Unser Land: Freistaat Sachsen
Unser Land: Thüringen
Unser Land: Sachsen-Anhalt
Unser Land: Brandenburg
Unser Land: Mecklenburg-Vorpommern

Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1991. Diese Länderhefte (mit Länderkarte, Übungsseiten, statistischem Anhang) geben die wichtigsten Informationen zu den neuen Bundesländern.

Sehr informativ und ansprechend sind auch die **Merian Länderhefte** (Hoffmann u. Campe, Hamburg) zu den fünf neuen Bundesländern.

Schmid, G. F.: **Kleine Deutschlandkunde. Ein erdkundlicher Überblick.** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1992.

Die zweite veränderte Auflage bezieht nun die ganze Bundesrepublik ein. Themen: Landschaften, Klima, Bevölkerung, Wirtschaft, Verkehr, Umwelt, Politik. Viele farbige Karten.

2. Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft

Feick, Jürgen/Uhl, Herbert: **Aktualitätendienst. Gesellschaft-Politik-Wirtschaft.** Ausgabe 1991/92. Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart/Dresden 1991. Wichtige und aktuelle Informationen zu nationalen und internationalen Themen. Schaubilder und Tabellen. Der „Aktualitätendienst“ bietet gutes Zusatzmaterial für den landeskundlichen Unterricht, die wichtigsten Fachbegriffe werden in einem Glossar erläutert.

Der Weg zur Einheit. Zur Geschichte der Berliner Mauer - ein historischer Rückblick. Videocassette: 60 Minuten. Verlag für Deutsch, Ismaning 1992.

Für Lerner mit Mittelstufenkenntnissen. Eine zeithistorische Dokumentation vom Bau der Mauer bis zur Öffnung der Grenze.

„Wir sind das Volk“. Eine Dokumentation zur politischen Wende in Deutschland. Videocassette: 58 Minuten. Verlag für Deutsch, Ismaning 1992.

Für Lerner mit Mittelstufenkenntnissen. Die Ereignisse vor der Vereinigung (Herbstdemonstrationen 1989 bis zu den ersten freien Wahlen) werden aus der Sicht der Bevölkerung der ehemaligen DDR dargestellt.

MATERIALIEN: Deutschland 1989–1992

3. Textbücher

Für Lehrerinnen und Lehrer:

Imbke Behnken u. a.: **Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung.** (Jugendwerk der deutschen Shell). Juventa Verlag, Weinheim/München 1991.

Die wichtigsten Ergebnisse einer Schülerbefragung werden vorgestellt, in der Schüler aus Nordrhein-Westfalen und aus Sachsen-Anhalt im Juni 1990 zu den Themen Vereinigung, Schule, Familie, Freizeit, Medien und zu ihren Wertvorstellungen befragt wurden. Ein zweiter Band erscheint 1992.

Michael Lukas/Hans-Joachim Maaz: **Die Einheit beginnt zu zweit. Ein deutsch-deutsches Zwiegespräch.** Rowohlt, Berlin 1991.

Das Buch stellt ein Experiment dar, das – auch wenn der Leser nicht in allen Punkten den Autoren folgen möchte – doch interessante Einblicke ermöglicht in die „Psyche West“ und „die Psyche Ost“. Ein ostdeutscher und ein westdeutscher Psychotherapeut begeben sich in ein öffentliches Zwiegespräch über ihre Empfindlichkeiten und Befindlichkeiten und die vieler ihrer Landsleute angesichts der deutschen Vereinigung.

Für den Unterricht:

Kai-Axel Aanderud: **Die eingemauerte Stadt. Die Geschichte der Berliner Mauer.** (Hg. von Guido Knopp) Georg Bitter Verlag, Recklinghausen 1991.

Die politischen Ereignisse in und um Berlin in den Jahren 1945–1990 werden in verständlicher Sprache, z. T. in personalisierter Darstellungsform und mit zahlreichen Fotos illustriert beschrieben.

Annegret Hofmann: **Unterwegs nach Deutschland. Kinder im Niemandsland. Protokolle nach Gesprächen.** Aufbau Verlag, Berlin 1992.

Kinder und Jugendliche zwischen 9 und 17 Jahren sprechen über die Vorgänge in ihrem Land und wie sie die Wende erlebten.

Gudrun Leidecker/Dieter Kirchhöfer/Peter Güttler: **Ich weiß nicht ob ich froh sein soll. Kinder erleben die Wende.** Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1991.

Das Büchlein enthält Texte, Fotos, Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen aus der Zeit vor, während und nach der Wende. Dabei werden die Brüche und inneren Krisensituationen im Vergleich zu einer scheinbar gesicherten Zukunftsperspektive in den Texten vor und nach der Wende sichtbar.

Wolfgang Geisler (Hg.): **Jugend in Deutschland Ost und West. Erzählungen und Kurzprosa seit 1945.** Diesterweg, Frankfurt 1991.

Einiges aus der Textsammlung zum Thema „Aufwachsen im geteilten Deutschland“ (für den Deutschunterricht ab Klasse 10 an deutschen Schulen zusammengestellt) ist auch für fortgeschrittene Deutschlernende geeignet. Themenkomplexe sind: Erziehung in der Familie, Politische Sozialisation, Außenseiter, Erwachsenwerden.

Materialien des Goethe-Instituts

Für Deutschlehrer und Fortgeschrittene:

Aufbrüche. Dokumentation zur Wende in der DDR (Okt. 1989 – März 1990), 264 S. 1991. Von H. Angermann, K. Drechsel, H. Kröber, B.-D. Müller-Jacquier, H.-W. Schmidt, J. Schweckendiek.

Der Veränderungsprozeß in der ehemaligen DDR wird vor allem durch DDR-Quellen zunächst chronologisch dargestellt, wichtige Themen werden in Form von Collagen präsentiert. Glossar mit „DDR-deutschen“ Begriffen und Abkürzungen. (DM 13,-)

Für Fortgeschrittene:

BRDDR 1990. Video (DM 25,-). Begleitheft (74 S., DM 3,-). Von D. Arnsdorf, J. Schweckendiek. Zusammenstellung von Berichten aus dem Deutschlandspiegel und anderen Reportagen vom November 1989 bis Mai 1990. Hier findet man u. a. auch Zeitafeln zu den Ereignissen.

Für Jugendliche ab 2./3. Lernjahr:

Das sind wir. Leipziger Schüler berichten. Schülerheft (48 S., DM 5,-) Hörkassette (DM 6,-) Video (DM 25,-). Von D. Meijer, M. van Kampenhout, E. Weiß, J. Schweckendiek.

Drei Leipziger Schüler berichten über ihr Leben im Herbst 1990 und was sich seit der Wende darin verändert hat.

Für jugendliche Fortgeschrittene:

Achtung Klappe: Brandenburger Tor. Sommer 1991. Video (DM 25,-). Begleitheft. Von Radio Bremen/J. Kuglin.

Vier Kinder machen eine Fernsehreportage über das Wiederaufwachen der Stadt Berlin nach dem 3. 10. 1990.

Miterlebt: Die Wende in der Penne. Sommer 1991. Video (DM 25,-). Hessischer Rundfunk/D. Arnsdorf.

Ungebaute Wege: Junge Leute nach der Wende. Sommer 1991. Video (DM 25,-). Begleitheft. Von Südwestfunk/D. Arnsdorf.

Portraits junger Leute aus den neuen Bundesländern.

Für alle:

Transparensatz für den Overheadprojektor: Die deutschsprachigen Länder. Neubearbeitung 1991. (DM 5,-). Von U. Olschewski, J. Schweckendiek.

Vierfarbige, unbeschriftete, physische Grundkarte, politische Grenzen als Deckfolie.

Hier bekommt man Informationen:

Globus Kartendienst
Wandsbeker Zollstr. 5
D-W-2000 Hamburg 70

Statistisches Bundesamt
Gustav-Stresemann-Ring 11
D-W-6200 Wiesbaden

Der **Erich Schmidt Verlag** in Berlin, Genthiner Str. 30 G, D-W-1000 Berlin 30, gibt Zahlenbilder in verschiedenen Serien mit monatlicher Nachlieferung heraus. Man kann einen ausführlichen Prospekt anfordern.

Das **Sekretariat des Bundesrates**, Bundeshaus, D-W-5300 Bonn 1, hat ein neues Faltpublikat **Die 16 deutschen Länder** herausgegeben.

Erscheint jedes Jahr im August in überarbeiteter Form: **Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland** (hg. von E. Hübner und H.-H. Rohlfes im dtv Taschenbuch Verlag). Enthält neue Daten und Fakten zu: Gesellschaft u. Sozialsystem, Infrastruktur, politische Institutionen, innenpolitische Probleme und Kontroversen, Außenpolitik. Jahreschronik. Sehr detailliert, informativ, nicht grafisch aufbereitet. emj.

Momentaufnahme: Vereinigungsglossar von A bis Z

Zusammengestellt von Dagmar Blei und
Eva-Maria Jenkins

Die neuen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse in den ersten Jahren nach der Vereinigung Deutschlands haben in einer Vielzahl neuer Wörter oder in der „Umwidmung“ schon vorhandener Wörter ihren sprachlichen Ausdruck gefunden. Das Glossar bietet eine Auswahl besonders häufig gebrauchter Begriffe.

Altlast(en) – Das ökologische, politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche Erbe der sozialistischen DDR, das den Neuanfang belastet.

Abwicklung – Die oft mit Massenentlassungen verbundene „Umstrukturierung“ (→) ost-deutscher Betriebe und Institutionen. Das Wort bekam einen so negativen Beiklang, daß es im offiziellen Sprachgebrauch der Treuhandanstalt durch das Wort „Rekonstruktion“ (→) ersetzt werden soll.

Alteigentümer – Frühere Besitzer/ Eigentümer des unter dem DDR-Regime enteigneten Privateigentums (Grund, Immobilien, Betriebe usw.)

Beschäftigungs- (und Qualifizierungs-)gesellschaften – Staatlich geführte Gesellschaften, die gegründet werden, um „arbeitslose“ Arbeitnehmer „von der Straße zu holen“ und ihnen den Weg in die Marktwirtschaft durch entsprechende Umschulungs- oder Qualifizierungsmaßnahmen zu erleichtern.

Besserwessi – Ironische Bezeichnung für Bürger/innen aus den alten Bundesländern, die gegenüber den Ostdeutschen immer alles besser wissen wollen.

Blockflöte Pejorative Bezeichnung für (ehemalige) Mitglieder der sogenannten Blockparteien (CDU, LDPD, NDPD, DBP, die sich zu einem „Block“ zusam-

mengeschlossen hatten) in der DDR.

DDRsch – Sammelbegriff für alles, was aus heutiger Sicht typisch für die DDR-Zeit, ihre Menschen, ihre Lebensweise usw. war.

Einigungsvertrag – Der Einigungsvertrag zwischen der letzten Regierung der DDR (auch „Regierung des Runden Tisches“ genannt) unter Lothar de Maizière und der Bundesregierung vom 31. August 1990 regelt die Modalitäten des Beitritts der DDR zur Bundesrepublik wie z.B. Aufgaben der Treuhand (→), „Rückgabe vor Entschädigung für Alteigentümer“ (→) usw. Einige Bestimmungen

des Einigungsvertrags, der unter Zeitdruck ausgehandelt wurde, werden aus heutiger Sicht kritisch betrachtet.

evaluieren – Einschätzen, beurteilen, bewerten; insbesondere bezogen auf die Einschätzung des Leistungspotentials in der Wissenschaft (Lehre, Forschung usw.) der ehemaligen DDR durch westliche Gremien im Hinblick auf Neu- und Umstrukturierung (→).

Gauck-Behörde – Staatliche Behörde zur Aufarbeitung der Tätigkeit ehemaliger Mitarbeiter der Staatssicherheit (STASI) in der DDR unter Leitung des Sonderbeauftragten Joachim Gauck.

Gemeinschaftswerk Aufschwung Ost – Programme, Konzepte und Anschubfinanzierungen (Startfinanzierungen) der Bundesregierung für den wirtschaftlichen Aufbau in den neuen Bundesländern.

Identitätsverlust – Gefühl der Desorientierung ehemaliger DDR-Bürger und -Bürgerinnen nach der Herstellung der deutschen Einheit durch den Verlust der gewohnten Strukturen.

IM – Häufig gebrauchte Abkürzung für „Inoffizielle Mitarbeiter“ der Staatssicherheit, die von der STASI angeworben wurden, um in ihrer Umgebung – unerkannt – Spitzeldienste zu leisten.

Kurzarbeit Null – Um Arbeitslosigkeit zu vermeiden, kann ein Unternehmen Kurzarbeit, d. h. eine generelle Verkürzung der Arbeitszeit anmelden. Die Arbeitnehmer erhalten dann

Kurzarbeitergeld. Kurzarbeit Null bezeichnet eine verdeckte Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland. Es bedeutet, daß zwar Kurzarbeit angemeldet wird und die Arbeitnehmer Kurzarbeitergeld erhalten, daß aber de facto keine Arbeit geleistet wird.

Konversion – Umwandlung bisher militärisch genutzter Strukturen (Gelände, Kasernen usw. der Besatzungstruppen) für zivile Zwecke.

Leihbeamte – Beamte aus den alten Bundesländern, die zeitweise beim Aufbau neuer Verwaltungsstrukturen in den neuen Bundesländern helfen.

Mauerspecht – Bezeichnung für Personen, die nach der Wende mit einem Hammer eigenhändig Stücke aus der Berliner Mauer schlugen.

Mauerschützenprozeß – Prozeß gegen Grenzsoldaten der ehemaligen DDR, die beschuldigt werden, auf flüchtende DDR-Bürger Todesschüsse abgegeben zu haben.

Neu-Bundesbürger – Bezeichnung für Bürgerinnen und Bürger der fünf neuen Bundesländer.

NVA-Bestände – Ausrüstung der ehemaligen Nationalen Volksarmee (z.B. Panzer, Uniformen usw.).

Ost-West-Pendler – Arbeitnehmer, die in den neuen Bundesländern wohnen und in den alten arbeiten.

Qualifizierungsgesellschaften – Siehe Beschäftigungsgesellschaften.



Rekonstruktion – Nach einem Wettbewerb von einer Jury ausgewähltes Ersatzwort für „Abwicklung“; wird vor allem dann gebraucht, wenn die betroffene Einrichtung in begrenzter Form weiterbesteht.

Rückübertragung/Rückübertragungsanspruch/Rückgabe vor Entschädigung – Den Alteigentümern (→) von Grundbesitz oder Immobilien muß ihr Eigentum laut Einigungsvertrag bei entsprechendem Nachweis zurückgegeben werden. Viele der etwa 1 Million Rückgabeansprüche wirken

Treuhand(anstalt) – Staatliches Unternehmen, das gegründet wurde, um die etwa 8000 ehemals staatlichen Betriebe der DDR an die Marktwirtschaft anzupassen, das heißt: zu sanieren, zu privatisieren oder „abzuwickeln“ (→).

Umstrukturierung – Euphemistische Umschreibung von Maßnahmen, die dazu dienen, Arbeitsplätze aufzulösen.

Vorfahrtsregelung (für Investoren) – „Wer investiert, kann als erster erwerben.“ Der investitionshemmende Rückgabe-



sich investitionshemmend aus, da die Anerkennungsverfahren zum Teil sehr langwierig sind. Aber auch ganz normale Bewohner von Wohnungen oder Einfamilienhäusern in den neuen Bundesländern müssen um ihre in der DDR erworbenen Besitz- und Wohnansprüche fürchten.

Servicegesellschaften – Von der Treuhand gegründete Gesellschaften, die dazu dienen, marktpolitische Rahmenprogramme in den ostdeutschen Bundesländern durchzusetzen.

(alte) Seilschaften – Bezeichnung für Komplizenwirtschaft, d. h. für den Zusammenhalt ehemaliger Staats-, Partei- und Wirtschaftsfunktionäre der DDR in der jetzigen Zeit.

STASI-Syndrom – Mit „Syndrom“ bezeichnet man in der Medizin das Zusammentreffen verschiedener Symptome zu einem bestimmten Krankheitsbild. Am „STASI-Syndrom“ leidet eine Gesellschaft, in der die STASI als Verursacher zahlreicher „symptomatischer Auffälligkeiten“ vermutet wird.

Solidaritätszuschlag – Zusätzliche Steuer, die jede/r Bundesbürger/in für das „Gemeinschaftswerk Aufschwung Ost“ zu bezahlen hat.

anspruch (→) der Alteigentümer soll durch diese Regelung aufgehoben werden. In diesem Falle wird der Alteigentümer (→) entschädigt.

Wohltandsmauer (graben) – Trennlinie zwischen den Deutschen in Ost und West aufgrund des unterschiedlichen Lebensniveaus.

Warteschleife – Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses für Ostdeutsche (meist Akademiker), die eine Zeitlang weiter bezahlt werden und noch nicht als Arbeitslose registriert sind. Während dieser Zeit können sie sich um eine neue Stelle bemühen. (Der Begriff wurde ursprünglich für Flugzeuge gebraucht, die bei Überfüllung der Landebahnen „in der Warteschleife“ auf die Landeerlaubnis warten.)

Zwangsumgesiedelte – Bürger der ehemaligen DDR, die gezwungen wurden, ihre grenznahen Wohnorte zu verlassen.

Zusammenwachsen – Grammatische Vorstellung (Metapher) von der Schaffung einer Gesamtstaatlichkeit der beiden deutschen Staaten nach dem 3. 10. 1990 mit dem Ziel gleicher Lebensverhältnisse in allen Teilen Deutschlands.

„Es gibt kein Hüben und Drüben mehr“

... hatte Kanzler Kohl den Deutschen am 4.10.1990 in der „Bildzeitung“ mitgeteilt.

Dafür gibt es nun:

Im Osten Deutschlands:

die Ostländer

die ostdeutschen Bundesländer
die Ostgebiete
Ostdeutschland
der Ostteil Deutschlands
die neuen Bundesländer
die O-Zone (Bundespost)
die fünf neuen Länder (die FNL)

das Gebiet der ehemaligen DDR
die Ex-DDR
das Beitrittsgebiet
die beigetretenen Länder
die Beitrittsländer
das Neubundesgebiet
die ehemalige DDR

Und im (westdeutschen) Volksmund:

Ossiland – Stasiland – der Wilde Osten – die Neufundländer
Im ostdeutschen Volksmund: die BRD-Kolonie

Im Westen Deutschlands:

die Westländer
die (Alt-) Bundesrepublik
die bisherigen Länder der Bundesrepublik
Westdeutschland
der Westteil Deutschlands
der bundesdeutsche Westen
die W-Zone (Bundespost)
die alte Bundesrepublik
die Alt-BRD
das Altbundesgebiet
die alte Bundesrepublik

Angesichts dieser babylonischen Sprachverwirrung hat eine Arbeitsgruppe im Ministerium des Innern eine „Orientierungsliste mit Empfehlungscharakter“ für „staatsrechtlich zutreffende und umgangssprachlich akzeptable Formulierungen mit entsprechenden Übersetzungshilfen“ zusammengestellt (Mai 1991). Die in dieser Liste vorgeschlagenen Bezeichnungen haben ausdrücklich „Orientierungscharakter“; es handelt sich also nicht um offiziell vorgeschriebene Bezeichnungen.

Für die Situation vor dem 3. Oktober 1990:

Für den „Westen“:

- Bundesrepublik Deutschland nach dem Gebietsstand bis zum 3. Oktober 1990

Vermieden werden soll dagegen die Bezeichnung „ehemalige Bundesrepublik“, da die Bundesrepublik Deutschland „nicht untergegangen“ ist.

Für den „Osten“:

- Deutsche Demokratische Republik
- DDR
- ehemalige Deutsche Demokratische Republik
- ehemalige DDR

Kommentar der Arbeitsgruppe: Da die DDR untergegangen ist, sei die Bezeichnung mit und ohne „ehemalig“ eindeutig auf den Gebietszustand vor dem 3. 10. 1990 bezogen; vermieden werden soll hingegen die Bezeichnung „frühere DDR“, da „früher“ ein „später“ suggeriere, es ein „später“ wegen des Untergangs der DDR jedoch nicht gibt. Ebenfalls zu vermeiden sei die Bezeichnung „Ex-DDR“ wegen des „pejorativen Anklangs im offiziellen Sprachgebrauch“.

Für die Situation seit dem 3. Oktober 1990:

Für den „Westen“:

- Gebiet der Bundesrepublik Deutschland nach dem Stand bis zum 3. Oktober 1990
- die elf Bundesländer, die bereits vor dem 3. Oktober 1990 der Bundesrepublik Deutschland angehörten
- die elf alten Bundesländer

Für den „Osten“ (ohne die Ostberliner Bezirke):

- das in Artikel 1 Absatz 1 des Einigungsvertrags bezeichnete Gebiet
- die fünf neuen Länder
- die neuen Bundesländer

Für den „Osten“ (inklusive die Ostberliner Bezirke):

- das in Artikel 3 des Einigungsvertrags bezeichnete Gebiet
- die fünf neuen Bundesländer zuzüglich des Gebiets des früheren Berlin (Ost)
- beigetretener Teil Deutschlands
- Beitrittsgebiet

Für den „Gesamtstaat“:

- Bundesrepublik Deutschland
- Bundesrepublik Deutschland nach dem Gebietsstand seit dem 3. Oktober 1990
- Deutschland
- D, BRD

Während das Kürzel BRD zur Zeit des Kalten Krieges nicht erwünscht war, werden nun gegen die Abkürzungen (BRD, FRG, RFA usw.) keine Bedenken mehr erhoben, da sie „nach dem Untergang der DDR als Staat und der Herstellung der Einheit Deutschlands keine ideologischen Gehalte mehr transportieren.“

Dagegen sei die Kurzbezeichnung „Bundesrepublik“ zu vermeiden, da sie „nur eine in Mitteleuropa häufige Staatsformbezeichnung, nicht aber die Bezeichnung eines konkreten Staates darstellt.“

Landeskunde fragt nicht nur nach der Gegenwart. Landeskunde fragt auch nach der Vergangenheit, zum Beispiel, um die Gegenwart zu verstehen. Aber: Deutsche Geschichte – gehört das nicht in den Geschichtsunterricht? Und: Ist Geschichte häufig nicht ein eher trockenes, langweiliges Fach, in dem Wissen eingetrichtert wird und Daten und Fakten gelernt werden müssen?

Daß Geschichte doch etwas mit Sprachunterricht zu tun hat und in der Sprache selbst immer wieder Geschichte zu finden ist, das zeigt eine Ausstellung zur Entstehung und Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (1949 – 1989), die vom Goethe-Institut zusammen mit einem Team um Achim Maibaum für Deutschlernende der Sekundarstufe II konzipiert und schon in vielen Ländern gezeigt wurde.

Ursprünglich zum 40jährigen Jubiläum geplant, fiel der Endpunkt der Ausstellung mit dem Ende der alten Bundesrepublik zusammen. Auch die Vorgeschichte wurde nicht ausgeklammert: Die Ausstellung beginnt 1933, im Jahr der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten.

Achim Maibaum erläutert in seinem Beitrag das Ausstellungskonzept und demonstriert am Beispiel einer Ausstellungsabteilung, die den „Trümmerfrauen“ gewidmet ist, wie eine Bilderserie im Zusammenwirken mit kurzen, sprachlich einfachen Texten geschichtliche Entwicklungen emotional ansprechend nachzeichnen kann.

Am Ende des Beitrags stehen einige Vorschläge für den Einsatz der Bilderserie im Deutschunterricht.

Das Ausstellungskonzept

Die Ausstellung sollte in anschaulicher und lebendiger Form auf die Rezeptionsgewohnheiten junger Leute eingehen, Interesse wecken und zur selbstständigen Weiterbeschäftigung mit dem Stoff animieren.

Am Anfang standen zwei Fragen:

- Soll der zu betrachtende Zeitraum chronologisch bearbeitet werden? ... Bei Schülern ist dieses Verfahren nicht sehr beliebt, denn es endet häufig im Aufzählen historischer Daten und Fakten. Politische Themen bekommen schnell ein Übergewicht, weil sich die gleichzeitige Behandlung geschichtlicher und alltagskultureller Themen in ein und derselben „Abteilung“ „beißen“ und deshalb vermieden wird.
- Oder soll die Zeit in Einzelthemen dargestellt werden?

Das Problem dabei ist, daß die Gleichzeitigkeit historischer Erscheinungen und ihre Wechselwirkungen nicht oder nur schwer anschaulich gemacht werden können.

Die Entscheidung fiel zugunsten einer thematischen Ausstellung mit zwölf Abteilungen, die von einem Video begleitet wird, das mit filmdramaturgischen Mitteln (Bildschnitt, Musik, O-Ton) eine Auswahl der in der Ausstellung präsentierten Themen in chronologischer Reihenfolge wiederholt. Als Erinnerung an den Ausstellungsbesuch und zur Nachbereitung gibt es für jeden Besucher eine Zeitschrift (über die Goethe-Institute erhältlich), die wiederum thematisch konzipiert ist und ausgewählte Aspekte eines Ausstellungsthemas in verschiedenen Textsorten reflektiert. Eine Doppelchronik mit historischen Daten aus Deutschland und dem Ausland erlaubt die zeitliche Einordnung der angesprochenen geschichtlichen Ereignisse.

Durch diese multimediale Vorgehensweise wurden chronologische und thematische Darstellungen mehrfach miteinander verschränkt. Durch die Wiederholungen in einem anderen Medium mit jeweils anderen, diesem

Medium adäquaten Darstellungsmitteln sollte bei den jugendlichen Besuchern der Ausstellung langsam ein Vorstellungsbild heranreifen, das weniger durch kognitive Leistung als durch visuelles, emotionales und intuitives Erfassen zustande kommt.

Wörter erzählen Geschichte

Die Ausstellung selbst hat ein ungewöhnliches Konzept, denn ihr Thema sind zeitgeschichtliche Begriffe. Wörter wie „Wirtschaftswunder“, „68er“ oder „Waldsterben“ sind untrennbar mit der Geschichte Deutschlands verbunden. Man findet sie nicht nur immer wieder in historischen Abhandlungen oder in der Literatur. Sie leben auch in der Gegenwart weiter, werden wieder aufgegriffen und ggf. einer veränderten Situation entsprechend mit neuen Bedeutungsmerkmalen angereichert.

ZEIT

EIN GESCHICHTSPROJEKT FÜR DEN SPRACHUNTERRICHT STELLT SICH VOR VON ACHIM MAIBAUM

WORTE

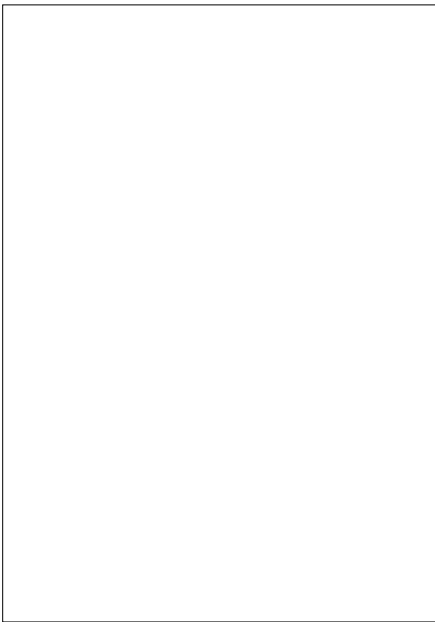


Bild 1: 1938: Die Nationalsozialisten hatten das Frauenbild des 19. Jahrhunderts staatlich festgeschrieben: Die Frau, die im Gebären und der Erziehung der Kinder ihre Erfüllung findet.

aus: R. Westphal: Die Frau im politischen Plakat. Berlin 1979

Für den Deutschler sind solche Wörter und Begriffe sehr schwer zu verstehen und zu lernen, weil sich hinter den Begriffen kollektive Erfahrungen, Mythologisierungen und Identifikationsmuster verbergen. Ein Blick ins Wörterbuch hilft da wenig. Die Idee der Ausstellung war es also, einige dieser Begriffe den Deutschschülern vorzustellen und die dahinterliegenden Vorstellungsbilder deutlich zu machen. Folgende Auswahl wurde getroffen: Endsieg, Stunde Null, Trümmerfrauen, Persilschein, Wirtschaftswunder, Halbstarke, Wiederbewaffnung, 68er, Ostpolitik, Waldsterben, Eurovision und deutsch-deutsch.

Da das Studium von zu viel Text in einer Ausstellung zeitraubend und

ermüdend ist, übrigens nicht nur für Sprachschüler, die ja zusätzlich mit der fremden Sprache zu kämpfen haben, sollte der Text nur sehr sparsam zugunsten nonverbaler Kommunikationsmittel eingesetzt werden. So wurde bei der Auswahl der Bilder immer streng darauf geachtet, ob ein Bild auch möglichst viel zum Thema in sich selbst birgt. Auch auf umfangreiche Texttafeln wurde verzichtet.

Stattdessen wurde zu jedem Begriff eine räumliche Installation geschaffen, die eine visuelle Interpretation des jeweiligen „Zeitwortes“ liefert und so sinnlich erfahrbar macht. Diese Raumobjekte sind gleichzeitig Trägermedium für eine Vielzahl von Bildserien, die aus historischen Dokumenten wie Fotos, Illustrationen, Plakaten, Zeitungsausschnitten usw. zusammengestellt wurden. Mit „viel Bild“ und wenig Text wird auf diese Weise die Geschichte der Bundesrepublik wie im Fotocomic erzählt.

Anhand einiger ausgewählter Bilder aus der Ausstellungsabteilung „Trümmerfrauen“ möchte ich auf den folgenden Seiten zeigen, worauf es uns bei der Zusammenstellung der Dokumente ankam und wie das dahinterliegende Thema über das Rollenbild der Frau in der bundesrepublikanischen Gesellschaft entwickelt wurde. Dabei ist die eine oder andere Überlegung auch auf andere Kontexte übertragbar.

„Trümmerfrauen“

Trümmerfrauen nannte der Volksmund die Frauen, die nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zur Räumung der zerstörten Städte eingesetzt wurden.

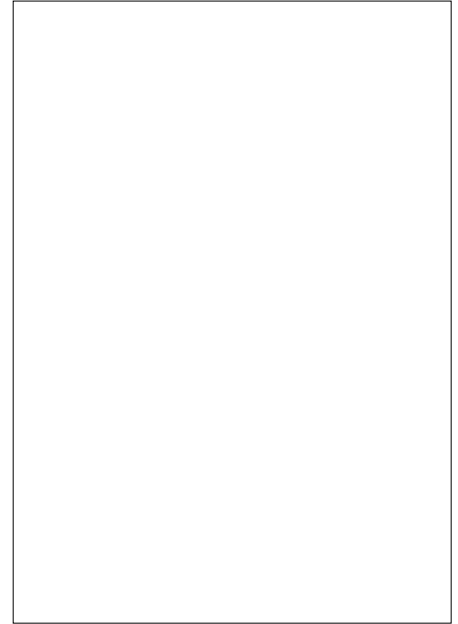


Bild 2: 1940: Die Wirklichkeit des Krieges entsprach nicht dem propagierten Mutterideal: Weil die Männer zum Kriegsdienst eingezogen worden waren, wurden die Frauen systematisch für die Arbeit in der Rüstungsindustrie zwangsverpflichtet.

© Ullstein

Später wirkten die „Hilfsarbeiterinnen im Baugewerbe“ wegen des Männermangels im Nachkriegsdeutschland (fast zwei Millionen Männer waren im Krieg gefallen) auch am Wiederaufbau der Städte mit. Trotz ihrer damaligen Selbständigkeit wurden die Frauen in den 50er Jahren ins Privatleben

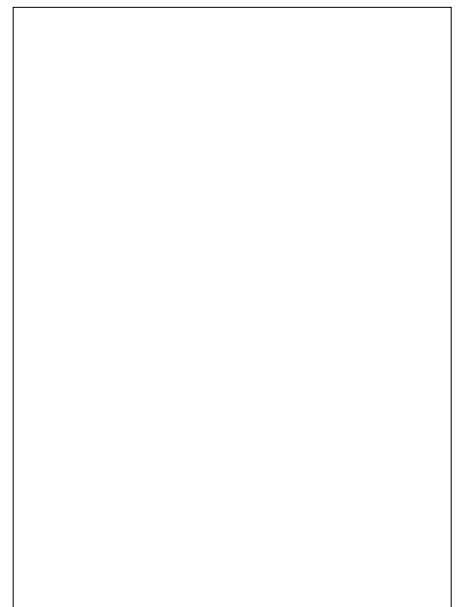


Bild 3: Stunde Null: Nach dem Krieg stehen unzählige Frauen vor dem Nichts. Die Situation ist schwieriger als vor dem Krieg.

© Stadtarchiv Frankfurt a.M.



Bild 4: Bei der Freiräumung der Städte mußten die Trümmerfrauen oft Schwerstarbeit leisten, die eigentlich gesetzlich verboten war.

© Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Bundesbildstelle

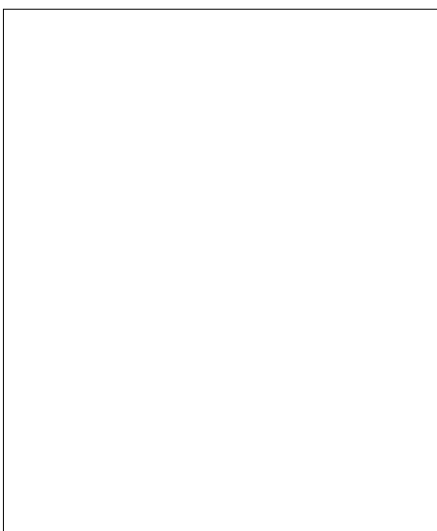


Bild 5: Zusätzlich zur harten Arbeit der Trümmerbeseitigung mußten die Frauen auch noch ihre Familien versorgen. Der Rucksack war das wichtigste Utensil für die → Hamsterfahrten aufs Land.

aus: Nürnberger Nachrichten. Sonderdruck „40 Jahre Bundesrepublik Deutschland“

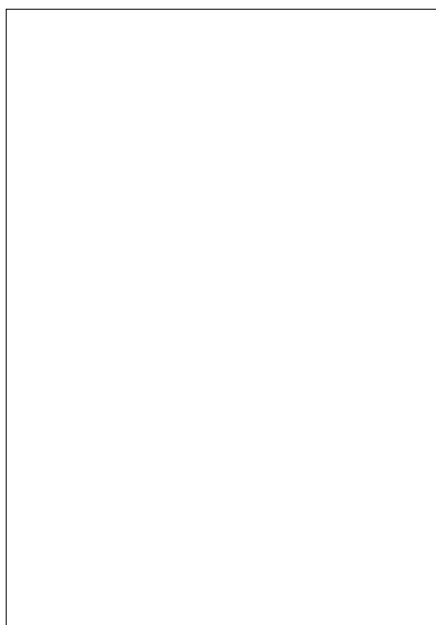


Bild 6: Trümmerfrauen lesen in der VOGUE. Christian Dior erfindet in Paris den New Look. Die Frauen sind ihr graues, androgynes Dasein leid.

aus: Perlsonzeit. Berlin 1985

zurückgedrängt bzw. ordneten sich den Männern wieder unter. Erst Ende der sechziger Jahre mit der sogenannten neuen Frauenbewegung entstand allmählich ein breiteres Bewußtsein für die Forderung, den Frauen mehr Gewicht und Einfluß in allen gesellschaftlichen Bereichen zu verschaffen.

In der ersten Abbildung sehen wir die Frau als Gebälerin und Erzieherin ihrer Kinder, ein ideologisches Frauenbild, wie es vor allem im Nationalsozialismus (aber nicht nur dort!) propagiert wurde. Dieses (gemalte) Propagandaplakat wird in Bild 2 mit einer Schwarzweißfotografie konfrontiert, die die schnöde Wirklichkeit vieler Frauen während des Zweiten Weltkriegs dokumentiert. Das dritte Bild zeigt die Folgen von Ideologie und Rüstung und steht symbolisch für die Situation der deutschen Frauen am Ende des Krieges. Der Text wird dazu genutzt, den Begriff der „Stunde Null“, der bereits in einer eigenen Ausstellungsabteilung vorgestellt wurde, wie-

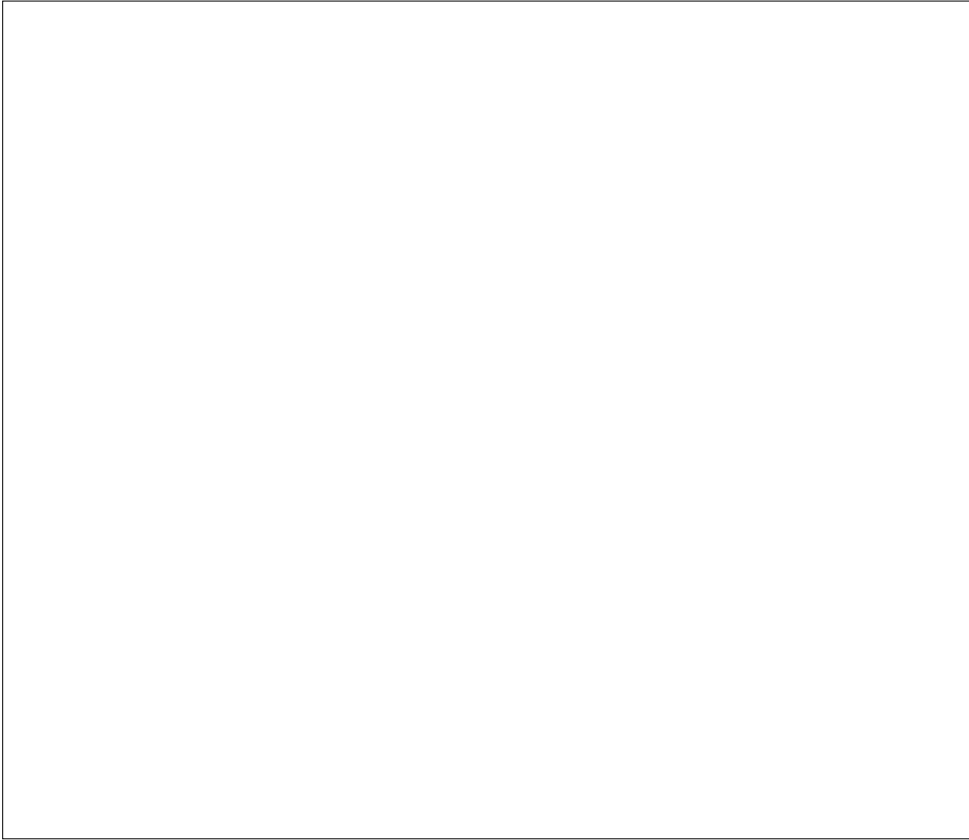


Bild 7: Werbeanzeige für Spülmittel: Medien, Politik und Kirchen versuchen in den 50er Jahren, Frauen in ihre klassischen Rollen zurückzudrängen. Viele Frauen akzeptieren dies. Sie sind froh, daß ihnen die Männer Arbeiten abnehmen, die sie selbst als unweiblich empfinden. So verlieren die Frauen wieder ihre Selbständigkeit, die sie in den 40er Jahren erreicht hatten. Zwar wehren sich einige, doch der soziale Druck in der restaurativen Ära der Wiederaufbaujahre ist sehr groß.

aus: Perlonzeit. Berlin 1985

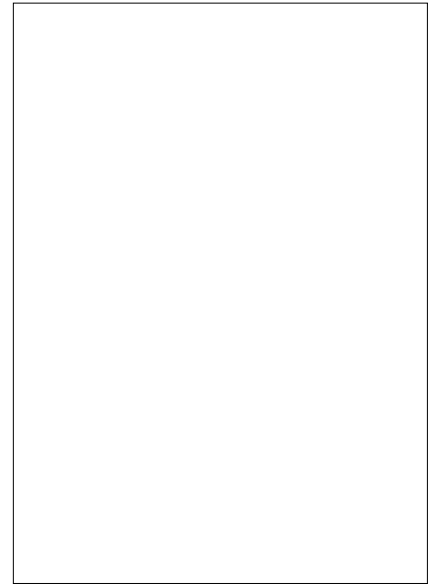


Bild 8: 1954: Plakat zur Arbeitszeitverkürzung. Für die Gewerkschaften war klar, daß Vati das Geld verdient und Mutti sich um die Familie kümmert.

© Archiv der sozialen Demokratie Friedrich-Ebert-Stiftung

deraufzunehmen. Auch werden hier Metaphern wie „vor dem Nichts stehen“, „am Boden liegen“, „in Trümmern liegen“ assoziiert, auf die ebenfalls in der Abteilung „Stunde Null“ angespielt wurde.

Bild 4 zeigt die Arbeit von Trümmerfrauen um 1946. Es ist das Bild, das in der zugehörigen Bildunterschrift den Begriff zum ersten Mal vorstellt. Dieses Bild wurde ausgewählt, weil es drastischer als vergleichbare die Schwere der Arbeit illustriert. Bild Nr. 5 wurde verwendet, um zu zeigen, daß neben der Arbeit auf dem Bau auch die Sorge für die Familie weiterhin im wahrsten Sinne des Wortes „auf den Schultern der Frauen“ lag. Ein ähnliches Bild von Frauen mit Rucksäcken gibt es in der Abteilung „Stunde Null“. Mit solchen absichtlich gesetzten Bildwiederholungen werden die historischen und gesellschaftlichen Bezüge und Vernetzungen zwischen den einzelnen Abteilungen sichtbar gemacht. Nur die Bildunterschriften sind je nach



Bild 9: Trotzdem arbeiten Frauen, um den Lebensstandard der Familie zu verbessern. In der Industrie werden Frauen vorwiegend am Fließband oder bei anderen monotonen Arbeiten eingesetzt.

© Süddeutscher Verlag

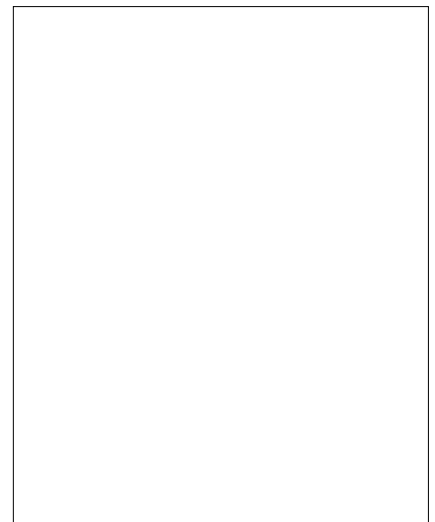


Bild 10: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt.“ Nur mit Mühe konnten einige Frauen den Gleichheitsgrundsatz Artikel 3 des Grundgesetzes im Parlamentarischen Rat durchsetzen. Im ersten deutschen Bundestag, dem westdeutschen Parlament, saßen neben 373 Männern gerade einmal 29 Frauen.

© Ullstein

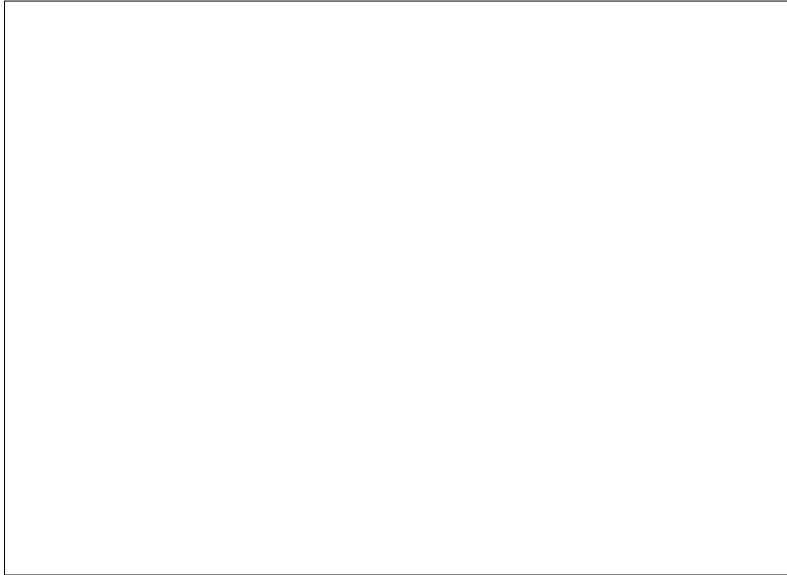


Bild 11: September 1949. Das erste Kabinett der neugegründeten Bundesrepublik: obwohl die Frauen die Mehrheit der Bevölkerung stellen, sind sie in der Regierung nicht vertreten.

© Ullstein

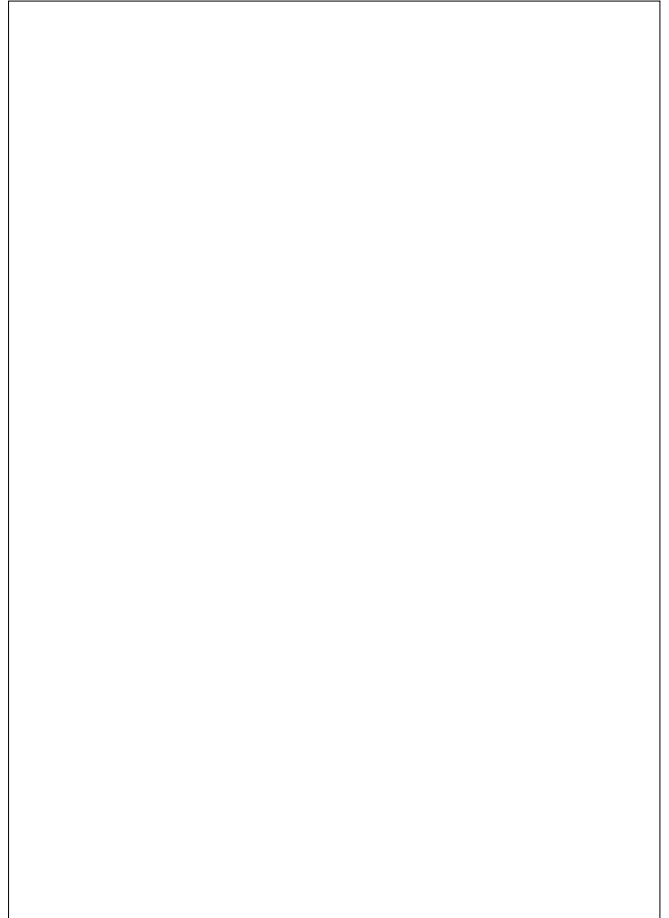


Bild 12: Vor allem die Ablehnung des Abtreibungsparagraphen (§ 218) führte zu einer bis heute nicht gekannten Solidarisierung – aber auch Polarisierung – der Frauen.

© Richard Grübling, Frankfurt a. M.

Thema verschieden. Auf diese Weise wird deutlich, daß Bilder aufgrund ihrer vielschichtigen Bedeutungen unterschiedliche Interpretationen zulassen, auf unterschiedliche Bezüge verweisen und eine Erklärung nicht die einzig wahre sein muß. Pfeile vor den Begriffen wie hier bei „Hamsterfahrten“ verweisen auf die Querverbindungen und regen zum Suchen der Begriffe in der Ausstellung an.

Bild 6 markiert einen neuen Zeitabschnitt: Das Leben geht weiter.

Bild 7 ist wie Bild 1 ein Werbebild mit dem Unterschied, daß das damalige Rollenverständnis hier nicht direkt abgebildet wird, sondern sich indirekt über eine Produktwerbung vermittelt. Werbebilder können, da sie häufig idealisierte Wunschbilder zeichnen, besonders gut das Wertesystem einer Epoche veranschaulichen. Der Ausgangstext unter diesem Bild ist ungewöhnlich lang geraten, weil die Fakten, die hier vermittelt werden sollten, sich nicht unmittelbar über das Bild erschließen lassen.

Manchmal findet sich ein Foto wie in Bild 13, das sein Thema durch eine Aufschrift auf einem Demonstrationstransparent benennt. Dagegen ist Bild 11 mit dem Bild des ersten nur aus Männern bestehenden Regierungskabinetts für sich alleine genommen nicht besonders aufregend. Erst in der Text-Bild-Kombination gewinnt der Inhalt eine gewisse Brisanz. In der Kombination dieses Bildes mit Bild 14 wird schließlich eine 40jährige Entwicklung sichtbar.

Reichlich Zündstoff enthält Bild 12. Dieses Bild wurde unter anderem ausgewählt, weil es sicher auch heute noch vielerorts provoziert und Anknüpfungspunkte für eine Diskussion über die Situation im eigenen Land bietet. Das Thema Abtreibung wird ja nicht nur in Deutschland heiß diskutiert und ist in vielen Ländern (noch) tabuisiert.

Alle diese Verfahren und damit verbunden die richtige Interpretation und die Einordnung der Bilder in den historischen Kontext setzen auch das Ver-

ständnis des Textes voraus. Dies ist bei den unterschiedlichen Sprachkenntnissen der Besucher nicht immer gewährleistet. Als Hilfe für Schüler und Lehrer gab es deshalb ein Begleitheft mit Suchfragen für die Ausstellung und Besucherführungen für das allgemeine Publikum.

Bilder und Geschichte: Die „Trümmerfrauen“ im Deutschunterricht

Unterrichtsvorschläge von emj

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer haben keine Möglichkeit, die Ausstellung, die nur in Goethe-Instituten und auch nicht in allen Ländern zu sehen ist, mit ihren Schülern zu besuchen. Aber vielleicht hat der eine oder die andere Lust, die hier abgedruckte Bilderserie im Rahmen einer Unterrichtseinheit „Deutsche Nachkriegsentwicklungen/ Nachkriegsgeschichte“ im Unter-

Bild 13: Die neue Frauenbewegung stellt die alten Rollenklischees in Frage und fordert eine angemessene Vertretung auch im nicht-privaten Bereich.

aus: Der große Unterschied, Berlin 1988

Bild 14: 1988: Nach der Berliner Senatswahl stellt der neue Bürgermeister seine Regierung vor, in der zum ersten Mal mehr Frauen als Männer vertreten sind.

© Landesbildstelle Berlin

richt zu verwenden. Dafür möchten wir einige Anregungen geben. (Zur Arbeit mit Bildern siehe FREMDSPRACHE DEUTSCH, Heft 5: Das Bild im Unterricht)

Alle Arbeitsvorschläge sollten in Gruppenarbeit durchgeführt werden. Zu beachten ist:

Die Bilder zeigen die Entwicklung der Frauenrolle und des Frauenbildes in der alten Bundesrepublik Deutschland von 1933 bis 1990. Die Entwicklung in der ehemaligen DDR ist nach der noch allen gemeinsamen Erfahrung bis 1945 sowohl zeitlich als auch inhaltlich anders verlaufen.

Option 1:

Die Schüler erhalten eine chronologische Zeittafel zur deutschen Nachkriegsgeschichte in ihrer Muttersprache (in höheren Klassen eventuell auf deutsch) und die Bilderserie „Trümmerfrauen“ ohne die Textteile.

Aufgabe: Die Schüler sollen versuchen, die Bilder den historischen Daten zuzuordnen und ihre Zuordnung begründen. Bei der Begründung können Parallelen/Kontraste zur Entwicklung des Frauenbildes und der Frauenrolle im eigenen Land besprochen werden.

Die Aufgabe wird sich vermutlich nicht für alle Bilder lösen lassen. Auch wird den Schülern wahrscheinlich auffallen, daß die Geschichte von Frauen in den üblichen historischen Zeittafeln nicht vorkommt.

Option 2:

Die Schüler erhalten die Bilder ohne die Texte mit dem Hinweis, daß diese Bilder die Veränderung der Frauenrolle in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg zeigt.

Aufgabe: Die Schüler sollen versuchen, die Bilder in eine chronologische Reihenfolge zu bringen und diese Reihenfolge begründen. Auch bei dieser Aufgabe können Parallelen/Kontraste zur Entwicklung des Frauenbildes und der Frauenrolle im eigenen Land besprochen werden.

Option 3:

Diese Option kann sowohl in Verbindung mit den Optionen 1 und 2 als auch unabhängig davon bearbeitet werden.

Die Schüler erhalten die Bilder ohne die Texte. Sie erfahren, worum es sich bei diesen Bildern handelt.

Aufgabe: Die Schüler versuchen, die Bilder thematisch zu erfassen d. h., einen Themenkatalog für die Entwicklung der Frauenrolle aufzustellen.

Die Themen können auch in die Form von Schlagworten oder Zeitungsüberschriften gefaßt werden. Dann werden kurze Bildlegenden zu den einzelnen Bildern geschrieben. Die Ergebnisse werden später den originalen Bildunterschriften gegenübergestellt

Option 4:

Die Schüler erhalten die Bilder und die Texte mit den Daten, aber getrennt.

Aufgabe: Die Texte sollen den Bildern zugeordnet werden.

Option 5:

Die Schüler erhalten nur ausgewählte Kontrastbilder ohne Text, z.B.: Bild 1 – Bild 2 (Bild 3)/ Bild 4 – Bild 6/ Bild 3 – Bild 10/ Bild 2 – Bild 7 (evt. Bild 9)/ Bild 7 – Bild 8/ Bild 7 – Bild 13/ Bild 11 – Bild 14/ Bild 9 – Bild 13/ Bild 1 – Bild 14

Aufgabe: Die Schüler sollen jeweils versuchen, den inhaltlichen Zusammenhang zwischen den beiden Bildern herauszufinden und mündlich oder schriftlich zu beschreiben.

Option 6:

Einzelbildbeschreibung. Diese Option kann im Zusammenhang mit den Optionen 1 und 2 gewählt werden. Die Schüler suchen sich eins der Bilder aus und beschreiben es detailliert im Zusammenhang mit der historischen Situation, auf die das Bild sich bezieht.

Option 7:

Zur Vertiefung und Vergewärtigung der Lebenssituation von „Trümmerfrauen“ könnten Texte aus dem Buch: **Trude Unruh (Hg.): Trümmerfrauen.** Klartext-Verlag, Essen 1987 herangezogen werden (In der Zeitschrift zur Ausstellung ist ein Text aus diesem Buch abgedruckt.)

Zum Lesen und Nachschlagen mit Abbildungen und Karten. Gut lesbar: **Diether Raff: Deutsche Geschichte vom alten Reich zum Vereinigten Deutschland.** Neuausgabe. W. Heyne Verlag, München 1992, Taschenbuchausgabe, 600 S., DM 24,80.

Seit 10 Jahren:

AKTUELLES in Schweden
Im Frühjahr wurde „AKTUELLES für den Deutschunterricht“ zehn Jahre alt. Diese Zeitschrift, die anfänglich gar keine sein wollte, gehört also zu den älteren unter den sogenannten PV-Zeitschriften des Goethe-Instituts. (PV = Pädagogische Verbindungsarbeit)

Für die Deutschlehrer aller Schularten – Von der Uni Uppsala und vom Goethe-Institut

Sie war zunächst als reines Informationsorgan für die schwedischen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in der Oberstufe der neunjährigen Grundschule, der dreijährigen Gymnasialschule und in der Erwachsenenbildung gedacht. Herausgegeben wird sie von der Fortbildungsabteilung der Universität Uppsala und dem Goethe-Institut in Stockholm. Von beiden Institutionen wird sie auch finanziert. Wichtig in diesem Zusammenhang: Noch gelingt es den Herausgebern, die Zeitschrift kostenlos anzubieten.

Mittlerweile pendelt die Auflage um 3500 herum (wobei mit dieser Auflagenhöhe noch lange nicht alle potentiellen Abnehmer erreicht werden). Die Steigerung der Auflage in letzter Zeit hängt damit zusammen, daß seit 1992 auch die Deutschlehrer in Island und in Estland Interesse an dieser Zeitschrift gezeigt haben.

Vom Mitteilungsblatt zur „Fachzeitschrift“

Ursprünglich war die zweimal im Jahr (März und November) erscheinende Zeitschrift „eine Sammlung aktueller Materialien“ und „nützlicher Hinweise“, ein

ZEITSCHRIFTEN STELLEN SICH VOR:

AKTUELLES für den Deutschunterricht (Schweden)

„Mitteilungsorgan“ (über Stipendienmöglichkeiten, Lehrmaterialien des Goethe-Instituts, Seminarankündigungen etc.) mit mehr oder weniger kurzen methodischen oder landeskundlich-informativen Texten dazwischen. In den letzten Jahren hat sie sich jedoch mehr und mehr zu einer echten methodisch-didaktischen Fachzeitschrift für Deutschlehrer aller Schularten gemausert. Für ein solches Organ besteht in Schweden auch mehr als vielleicht anderswo Bedarf: Es gibt im Lande keine vergleichbare Publikation, welche die Deutschlehrer so umfangreich und kontinuierlich mit „Stoff“ versorgt.

Konzept und Gestaltung

Natürlich ist der Informationsteil durch diese „Metamorphose“ nicht weggefallen. Seit geraumer Zeit gibt

es einen Neuerscheinungs-Besprechungsdienst. Dazu treten mehr oder weniger umfangreiche Beiträge in den Sparten „Landeskunde“, „Methodisches“, „Sprache“, „Medien“ etc. Auch Abdrucke aus anderen Zeitungen und Zeitschriften, sofern sie „ins Programm“ der jeweiligen Nummer passen und kostenlos abgedruckt werden dürfen, sind neuerdings öfters zu finden. Die Spannweite der Inhalte ist dabei beträchtlich: Sie reicht vom mehr theoretisch-didaktischen Aufsatz etwa über die Anredekonventionen im Deutschen bis hin zu (sehr geschätzten) unterrichtspraktischen Beiträgen (mit Angabe der Klassenstufe, für die sie geschrieben sind), die der Lehrer fotokopiert in die Klasse mitnehmen kann.

AKTUELLES hat keine Themenhefte, auch wenn

die einzelnen Nummern oft um einen umfangreichen Beitrag zu einem bestimmten Thema herumgruppiert sind:

- Nr. 11/12: BRDDR
- Nr. 13: Bildungssystem in Deutschland
- NR. 14 Jugendbücher im Deutschunterricht/ Jugendbuchliste
- Nr. 15: Thema „Arbeit“ im Landeskundeunterricht

Der „Hauptartikel“ bestimmt oft auch das Titelbild. Und darauf ist AKTUELLES schon ein bißchen stolz: Es hat nämlich einen sogenannten Hausgrafiker (Ulrich Hofmann) „zur Hand“, der die Titelseiten gestaltet und der oft auch im Inneren des Heftes ordnend, karikierend, layoutend wirkt.

Wenn AKTUELLES denn eine „Philosophie“ hat, dann die: Die Zeitschrift soll den Lehrerinnen und Lehrern nützen (nicht nur unmittelbar für den Unterricht, sondern auch im Sinne der eigenen Fortbildung) – und sie soll so aufgemacht sein, daß man gern in ihr blättert.

Nordische Kooperation

Seit ein paar Jahren gibt es auch ein AKTUELLES Norwegen und ein AKTUELLES Finnland. Die Redaktionen der einzelnen Zeitschriften sind völlig unabhängig voneinander, was bei der Differenziertheit der Region Nordeuropa auch nicht Wunder nimmt. Jedoch werden die Artikel ausgetauscht und überhaupt wird mehr kooperiert: Einmal im Jahr treffen sich die Mitglieder der Redaktionen (meist in Stockholm) zu einer Redaktionsbesprechung AKTUELLES-Nordeuropa, in diesem Herbst erstmals auch mit den Fachberatern aus den drei baltischen Staaten.

ANDREAS PAULDRACH

Aktuelles Fachlexikon

Stereotyp und Vorurteil

Stereotyp und Vorurteil werden im Alltag meist synonym verwendet. Man bezeichnet damit feste, negative, diskriminierende und falsche Verallgemeinerungen. Heute versucht man in der Forschung, die beiden Begriffe zu unterscheiden: Das Vorurteil gilt als stärker mit Gefühlen besetzt, so daß es eher zu einem diskriminierenden Verhalten führen kann und dann eine von vornherein feindselige Haltung ausdrückt („die Deutschen sind kalt und machtbesessen“), während Stereotyp eher die gefühlsmäßig neutrale, kognitive Form der Verallgemeinerung bezeichnet („Alle Deutschen arbeiten viel“).

Stereotypen sind eine Art schematischer Denk- und Wahrnehmungshilfen, deren sich jeder bedient, um die Vielfalt der Erscheinungen für sich zu ordnen und zu vereinfachen. Die Stereotypen, die jede Nation und jede soziale Gruppe über andere Nationen und andere soziale Gruppen

hat, gehören zu den Konventionsbeständen dieser Gruppen, zu ihrem „Weltbild“; sie werden von den Menschen durch Erfahrung oft nicht modifiziert oder korrigiert. So ist es sicher im Vergleich zu anderen Ländern richtig, wenn man sagt „die Deutschen sind pünktlich“ – die Erfahrung würde aber lehren, daß dies eine sehr starke Verallgemeinerung ist und in der Realität auch in Deutschland sich viele Menschen, die Eisenbahnen etc. verspäten – gleichzeitig gilt, daß Pünktlichkeit für viele Deutsche (wiederum im Gegensatz zu anderen Nationen) durchaus ein „Wert“, ein akzeptiertes Merkmal eines tüchtigen Menschen ist.

Im Fremdsprachenunterricht müssen Lehrbücher und Lehrer notwendig mit Stereotypen arbeiten, um ihren Schülerinnen und Schülern trotz knapper Zeit und begrenzter Sprachkenntnisse eine Vorstellung von der Zielkultur und den Sprechern der Zielsprache zu geben – das geht nicht ohne Vereinfachung. Zu-

gleich aber soll die zunehmende Sprachbeherrschung den Schülern die Möglichkeit geben, die andere Kultur und Nation tatsächlich kennenzulernen und die vorhandenen Stereotypen durch eigene Wahrnehmung zu überprüfen. Damit das möglich ist und Wahrnehmung nicht nur durch die Brille vorhandener Stereotypen erfolgt, müssen die vorhandenen Stereotype über das Zielland und die Rolle der Stereotypen im Wahrnehmungsprozess thematisiert werden.

Literatur:

- Bausinger, Hermann: Stereotypie und Wirklichkeit. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, 1988, S. 157 – 170.
Six, Bernd: Stereotype und Vorurteil im Kontext sozialpsychologischer Forschung. In: Günther Blaicher (Hg.): Erstarrtes Denken: Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur. Tübingen 1987, S. 41 – 54.

Selbstbild und Fremdbild

Individuen und Gruppen haben nicht nur Vorstellungen von anderen Menschen und Gruppen, sondern auch von der eigenen besitzen sie Vorstellungen, die sich auf gemeinsame Wertvorstellungen beziehen. Stereotypen, die sich auf eine fremde Gruppe beziehen, nennt man **Heterostereotypen**, die das **Fremdbild** dieser Gruppe ausmachen, also etwa das Bild, das Franzosen von den Deutschen haben; Die Vorstellungen, die man von der eigenen Gruppe hat, sind **Autostereotypen**, die das **Selbstbild oder Eigenbild** ausmachen.

In der Landeskunde ist besonders von Gottfried Keller schon früh die For-

derung erhoben worden, nicht lediglich ein objektives Bild von der anderen Kultur zu vermitteln, sondern auch das, was die anderen über die eigene Gruppe denken. Deshalb werden für den Deutschunterricht oft Texte angeboten, in denen die Meinungen von Deutschen über die jeweils andere Kultur artikuliert wird. Keller hoffte, ein gegenseitiges Verstehen von Gruppen untereinander dadurch zu erreichen, daß das Selbstbild und die beim andern vermuteten (also z. B. solche, von denen die Deutschen meinen, daß die Franzosen sie über die Deutschen haben) und ermittelten Fremdbilder miteinander in Einklang gebracht werden, eine sehr anspruchsvolle und schwer zu realisierende Erwartung. Realistischer ist es wohl, sich darauf zu beschränken, die Verschiedenartigkeit unterschiedlicher Kulturen und deren Bilder voneinander bewußt zu machen und die Anerkennung von Verschiedenheit zur Grundlage von Verständigung zu machen.

Literatur:

- Keller, Gottfried: Erkenntnisse der Sozialpsychologie als Grundlage kulturkundlicher Didaktik. In: *PRAXIS DES NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS* 16, 1969, S. 261–281.
O'Sullivan, Emer: Der produktive Umgang mit nationalen Stereotypen in der Kinder- und Jugendliteratur als Teil landeskundlicher Bewußtmachung im Fortgeschrittenenunterricht. In: *NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN* 1987, Heft 4, S. 217 – 222.
Trautmann, Günter (Hg.): Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1991.

EMER O'SULLIVAN

Gewußt wie erklärt warum

Auf dem Gebiet der ehemaligen DDR hat sich vieles geändert und verändert oder: über „ändern“ und „verändern“

Zu den Verben, die vielen Deutschlernenden Kopfzerbrechen bereiten, gehören die Verben „ändern“, „verändern“, „abändern“, „umändern“ und in Verbindung damit auch „wechseln“, „wandeln“, „verwandeln“ und „umwandeln“. In nicht wenigen Sprachen steht diesen deutschen Verben nur ein Verb der Ausgangssprache gegenüber.

Genau anzugeben, unter welchen Bedingungen die oben genannten Verben verwendet werden, ist sehr schwer, da viele verschiedene Faktoren den Gebrauch bestimmen.¹⁾

Wir wollen uns hier auf die Unterscheidung von „ändern“ und „verändern“ beschränken und in späteren Heften evtl. auf die anderen Wörter zurückkommen. Sowohl „ändern“ wie „verändern“ sind von „anders“/„ander-“ abgeleitete Verben und bedeuten beide – je nach der Ausdruckweise – „etwas anders machen“ oder „anders werden“:

Worin unterscheiden sich nun die beiden Verben?

Man hat versucht²⁾, den Unterschied aus der Vorsilbe „ver-“ herauszuholen und erklärt, bei „verändern“ liege stärker als bei „ändern“ der Blick auf dem Ergebnis. Ich kann mich dieser Deutung nicht anschließen. Ich bin der Meinung, daß die Antwort auf die Frage, wann man „ändern“ und wann man „verändern“ verwenden soll, hauptsächlich (wenn auch nicht allein) davon abhängt, an welchen Objekten / „Gegenständen“ man etwas anders macht, bzw. etwas anders wird. Es gilt die Faustregel³⁾:

**Objekt nicht konkret:
ändern
Objekt konkret:
verändern**

Ein konkretes Objekt ist etwas, was man sehen, hören, riechen, tasten oder schmecken kann.

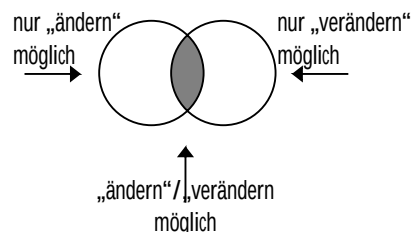
Man ändert Preise, Tarife, Abfahrtszeiten, Öffnungszeiten, Termine, Gewohnheiten,

Inhalte, Vorschriften, Gesetze, Normen, die Meinung, sein Urteil, Thesen, eine Theorie, ein Konzept, einen Plan, eine Absicht, eine Vorliebe etc.

Man verändert das Aussehen von etw., die Form von etw., die Größe von etw., den Klang von etw., die Stimme, ein Bauwerk, eine Landschaft, eine Plastik etc.

Sage ich: „In der früheren DDR hat sich vieles geändert“, dann denke ich an die Gesetze, Vorschriften, Preise, Gewohnheiten etc. Sage ich: „Dort hat sich vieles verändert“, denke ich eher daran, daß das Straßenbild in den Städten z.T. schon anders aussieht, daß es „westlich“ wirkende Geschäftsauslagen und Geschäftsfassaden gibt, daß sich auf den Autobahnen ein anderes Erscheinungsbild bietet als früher.

Die obige Faustregel stimmt nur grob. In Wirklichkeit sieht das Verhältnis



Hier sei zu den drei Fällen nur so viel gesagt:

„Ändern“ bezieht sich auf zwei Arten von „Tun“:

1. (ebenso wie „verändern“) darauf, daß man *an etwas* einiges anders macht und
2. darauf, daß man etwas neu festlegt, d. h. etwas Altes (bisher Geltendes) durch etwas Neues (nunmehr Geltendes) ersetzt.

In diesem letzteren Falle ist „ändern“ nicht durch „verändern“ ersetzbar:

Man hat den Namen der Stadt geändert. Aus Karl-Marx-Stadt wurde wieder Chemnitz. – Meine Telefonnummer hat sich geändert. Statt der Nr. 768553 habe ich nun die Nr. 6471373.

I. etwas anders machen

- | | |
|--|---|
| 1. Wir ändern die Parkgebühren. | 1. Wir verändern die Fassade des Hauses. |
| 2. Ich werde mich ändern. | 2. Er hat sich durch Schminken verändert. |
| 3. Kann ich meinen Charakter ändern? | 3. Er hat sein Aussehen verändert. |
| 4. Man könnte den Text so ändern, daß ... | 4. Man könnte das alles so verändern, daß ... |
| 5. Ich kann (es) nicht ändern, daß er immer zu spät kommt. | 5. – |

II. anders werden

- | | |
|--|--|
| 1. Die Parkgebühren werden sich ändern. | 1. Die Fassade des Hauses hat sich verändert. |
| 2. Jeder ändert sich mit der Zeit. | 2. Jeder verändert sich mit der Zeit. |
| 3. (Die Wolke ändert ihre Lage. = Die Lage der Wolke ändert sich.) | 3. (Das Haus hat sein Aussehen verändert. = Das Aussehen des Hauses hat sich verändert.) |
| 4. Man kann sich so ändern, daß ... | 4. Alles kann sich so verändern, daß ... |
| 5. – | 5. – |

Ähnliche Fälle sind: *ein Code-Wort, eine Note, einen Wechselkurs, einen Preis, einen Termin, ein Satzzeichen, Gebühren, eine Verkehrsregel, eine Adresse, eine Hausnummer, den Familienstand ändern.*

Die Substitution kann sich bei einer Neufestlegung auch auf *Konkretes* beziehen. Man sieht daran, daß die oben gegebene Faustregel nicht völlig stimmt. Man vergleiche:

Man hat die Autobahnausfahrt bei Eching geändert.

(= Man hat festgesetzt, daß eine neue Ausfahrt gilt.)

Man hat die Autobahnausfahrt bei Eching verändert.

(= Man hat sie – z. B. – breiter oder schmaler gemacht.)

In einigen Fällen, in denen die Grenzen zwischen „konkret“ und „nicht konkret“ nicht so scharf sind, wie z.B. bei „Welt“, „Leben“, „Situation“ oder auch bei Bezug auf

die räumliche Lage, auf Intensitätsverhältnisse oder auf bloße Qualitätsangaben findet man auch „ändern“ oder „verändern“.

Er möchte am liebsten die ganze Welt ändern/verändern.– Solche Dinge ändern/verändern das Leben. – Das änderte/veränderte schlagartig die Situation. – Der Flugkörper ändert/verändert seine Position. – Mit diesem Knopf kannst du die Lautstärke ändern/ verändern. – Das alles wird einiges ändern/verändern.

1) Vgl. dazu: S. Latzel: Die Verben „ändern“, „wandeln“, „wechseln“, „tauschen“ und ihre Zusammensetzungen mit „ver-“, „um-“, „ab-“ etc., München 1979.

2) Vgl. dazu Wolfgang Müller, Leicht verwechselbare Wörter, Mannheim 1973, S.31 f.

3) Zu den genaueren Regeln siehe Fußnote 1.

Eine kleine Übung: „ändern“ / „verändern“?

1. Durch eine Schönheitsoperation kann man das Gesicht eines Menschen
2. Negativ ist, daß sich in den neuen Bundesländern die Mieten und die Preise..... haben.
3. Das Medikament hat den Geschmack der Milch Sie schmeckt jetzt ganz bitter.
4. Man hat den Namen der Stadt Aus Leningrad wurde wieder St. Petersburg.
5. In der letzten Legislaturperiode wurden viele Gesetze und Vorschriften.....
6. In einigen Jahren wird sich das Aussehen vieler Städte in den neuen Bundesländern haben.
7. Atropin die Pupille. Die Pupille erweitert sich unter Einwirkung der Tropfen.
8. Ich kann es nicht, daß Otto so vergeßlich ist. Das ist eine Alterserscheinung.
9. Ich fahre nicht nach Berlin. Ich habe meinen Plan
10. Witterungseinflüsse haben die ursprünglichen Farben der Wandbemalung stark
11. A: Ich halte nicht viel von Science-fiction-Romanen.
B: Lies erst einmal dieses Buch hier, dann wirst du deine Ansicht
12. Wenn weißes Papier lange in die Sonne liegt, sich seine Farbe.

TERMINE 1992 · TERMINE 1992 · TERMINE 1993 · TERM

19. – 22. 7. 1992 **Baden-Baden** Association of American Teachers of German (AATG): **Deutsch in amerikanischen und europäischen Kontexten.**

Info: Prof. Renate Schulz, German Department, University of Arizona, Tucson, Arizona, USA.

31. 8. – 4. 9. 1992 **Madrid** 12. Welt-Computer-Kongreß, International Federation for Information Processing (IFIP).
Info: J. Fourot, Executive Secretary, 121 Avenue de Malakoff, F-75016 Paris/Frankreich.

7. 9. – 12. 9. 1992 **Berlin** Internationales Kuratorium für das Jugendbuch (IBBY-Kongreß): **Die Welt des Kindes im Kinderbuch. Das Kinderbuch in der Welt des Kindes.**
Info: Sekretariat IBBY-Kongreß, Nonnenweg 12, Postfach, CH 4003 Basel, Schweiz.

20. – 26. 9. 1992 **Sonnenberg** Sonnenbergtagung: **Fremde und Fremdes verstehen lernen. Ziele, Stile, Inhalte und Arbeitsformen im modernen Fremdsprachenunterricht.**
Info: G. Meister, Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, D-W-3300 Braunschweig.

30. 9. – 2. 10. 1992 **Saarbrücken** Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL): **Nachbarsprachen in Europa.**
Info: Prof. Dr. Klaus Mattheier, Universität Heidelberg, Germanistisches Seminar, Karlsstr. 2, D-W-6900 Heidelberg.

30. 9. – 5. 10. 1992 **Frankfurt** Buchmesse: Schwerpunktthema **Mexiko**

9. – 14. 10. 1992 **Moskau** **Fachsprachensymposium** des Internationalen Deutschlehrerverbandes in Moskau.
Info: APNJA, Ostoshenka 38, 119800 Moskau.

26. 11. – 29. 11. 1992 **Frankfurt** Expolingua: **Internationale Ausstellung für Sprachen, Übersetzung und mehrsprachige Kommunikation.**
Info: Mainzer Ausstellungsgesellschaft, Alexander-Diehl-Straße 12, D-W-6500 Mainz.

2. – 7. 8. 1993 **Leipzig** X. Internationale Deutschlehrertagung: **Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt.**
Info: IDT Leipzig 1993, Herder-Institut der Universität Leipzig, Lumumbastr. 2, D-O-7022 Leipzig.

8. – 14. 8. 1993 **Amsterdam** 10. Weltkongreß der Gesellschaft für Angewandte Linguistik: **Sprache in einer multikulturellen Gesellschaft.**
Info: Dr. Johan Matter, Vrije Universiteit, Faculteit der Letteren, Postbus 7161, NL-1007 MC Amsterdam.

Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer:

Die Broschüren **Fortbildung 92/Fortbildung 93 des Goethe-Instituts** können bei dem für Sie zuständigen, nächstliegenden Goethe-Institut angefordert werden.

Die Informationsbroschüre des Deutschen Akademischen Austauschdienstes **Sommerkurse 92 an den Hochschulen der Bundesrepublik** ist erhältlich bei: DAAD, Kennedy-Allee, D-W-5300 Bonn 2.

Über die ganzjährig laufenden **Fortbildungsveranstaltungen des Herder-Instituts** der Universität Leipzig informiert: Herder Institut der Universität Leipzig, Arbeitsgruppe Fortbildung/Kurse, Lumumbastr. 2-4, D-O-7022 Leipzig.

Unsere Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Dagmar Blei
Pädagogische Hochschule
Dresden
Institut für Germanistik/Lehr-
stuhl Deutsch als Fremdsprache
Wigardstr. 17
D-O 8060 Dresden
Schwerpunkte: Pragmatische
Linguistik, Didaktik des Deutschen
als Fremd-/Zweitsprache

Katrin Drechsel
Menchestr. 16
D-O 7020 Leipzig
Dozentin am Herder-Institut der
Universität Leipzig. Schwerpunkt:
Landeskunde

Prof. Dr. Vridhagiri Ganeshan
Dept. of German / Central
Institute of English and Foreign
Languages
Hayderabad
500007 Indien
Schwerpunkte: Deutsche Literatur,
Didaktik der deutschen Sprache

Dr. Bernd Kast
Goethe-Institut, Ref. 42
Balanstr. 57
D-W 8000 München 90
Abteilung „Forschung und Ent-
wicklung“, Mitautor zahlreicher
(regionaler) Lehrwerke

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm
Zentrales
Fremdspracheninstitut
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 5
D-W 2000 Hamburg 13
Schwerpunkte: Sprachlehrforschung/
Deutsch als Fremdsprache, engagiert
in der Lehrerfortbildung in vielen
Ländern

Achim Maibaum
Börnerstraße 2
D-W 4600 Düsseldorf
Büro für Text und Design;
Konzept und Gestaltung der
Ausstellung „Zeit/Worte“

Dr. Andreas Pauldrach
Goethe-Institut
Linnégatan 76
S-11523 Stockholm
SCHWEDEN
Leiter der Spracharbeit; Mitautor des
Lehrwerks „Sprachbrücke“

Prof. Dr. Hans Weber
Obere Rutenbeck 22
D-W 5600 Wuppertal
Professor für
Fremdsprachendidaktik.
Schwerpunkte: Literaturdidaktik,
Lehrerfortbildung

Irene Vrignaud
Goethe-Institut
17, Avenue d'Iena
F 75116 Paris
FRANKREICH
Deutschlehrerin am Goethe-Institut
Paris, Kinder- und Jugendkurse

Dr. Ulrich Zeuner
Pädagogische Hochschule
Dresden
Institut für Germanistik/Lehr-
stuhl Deutsch als Fremdsprache
Wigardstr. 17
D-O-8060 Dresden
Wissenschaftlicher Mitarbeiter,
Schwerpunkt: Kontrastive
Landeskunde

Nachtrag:
In Heft 5 von FREMDSPRACHE
DEUTSCH haben wir einen Beitrag
über die in Italien erscheinende
Zeitschrift „Fragezeichen“
abgedruckt. Dabei hat ein
Teufelchen die Adresse der
Redaktion total verhunzt.
Wir bitten um Entschuldigung und
bringen hier noch einmal Anschrift
und Telefon:
Silvia Serena
Via Giuseppe Verdi 18
21100 VARESE/Italien
Tel./Fax (0332) 238095.

In FREMDSPRACHE DEUTSCH werden vorwiegend praxisbezogene Beiträge zum Deutschunterricht veröffentlicht; auch bei theoretischen Arbeiten ist es unser Anliegen, die Bedeutung dieser Theorie für die Unterrichtspraxis aufzuzeigen. Außer Beiträgen zum jeweiligen thematischen Teil können auch Kurzberichte, Mitteilungen und (kurze) Buchbesprechungen eingereicht werden. Über die Annahme eines Manuskripts entscheiden die Herausgeber. Im Falle der Veröffentlichung erhält der Autor/die Autorin drei Hefte als Belegexemplare.

Bitte beachten Sie beim Schreiben die folgenden

Hinweise für die Gestaltung von Manuskripten

1. Die Beiträge sollen max. 15–20 Schreibmaschinenseiten umfassen und in verständlichem Deutsch geschrieben sein.
2. Eine Manuskriptseite: 40 Zeilen à 40 Anschläge (oder 48 Zeilen à 50 Anschläge) mit 1^{1/2}-zeiligem Abstand.
3. Die Manuskripte müssen gut fotokopierbar und mit Seitenzahlen versehen sein.
4. Textstellen, die im Druck hervorgehoben werden sollen, sind im Manuskript zu unterstreichen.
5. Fußnoten sind nach Möglichkeit zu vermeiden.
6. Texte von mehr als drei Manuskriptseiten sollten durch Zwischenüberschriften gegliedert sein — die Hauptüberschriften werden nummeriert.
7. Texte können durch Abbildungen, Tabellen oder Beispiele anschaulicher gemacht werden. Abbildungen werden in reproduktionsfähiger Form erbeten. In Ausnahmefällen werden Schriftleitung und Redaktion behilflich sein. Die Beschriftung von Abbildungen muß so groß sein, daß sie auch bei Verkleinerung der Abbildung noch gut lesbar ist. Abbildungen und Tabellen aus anderen Druckwerken müssen einen Copyrightvermerk mit möglichst genauen Angaben enthalten.
8. Zitierweise: Im Text werden andere Veröffentlichungen durch den in Klammern gesetzten Verfassernamen (ohne Vornamen) mit Jahres- und eventuell Seitenzahl zitiert, z. B.: (Müller 1984), (Meyer / Müller 1988) oder (Meyer 1987, 13). Bei Zitaten ist die Angabe der Seitenzahl erforderlich.
9. Im Literaturverzeichnis werden die Literaturangaben alphabetisch nach den Verfassern geordnet, Vornamen werden ausgeschreiben, ebenso Zeitschriftennamen.
Beispiele: Doyé, Peter: Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, Berlin und München 1988.
Hebel, Fritz: „Grenzen des Verstehens. Paul Celans ‚Todesfuge‘ als interkultureller Text“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd 13. Hueber, Ismaning 1988. 108–118.
10. Allen Artikeln soll eine kurze Angabe über die eigene Lehr-/Autorentätigkeit o. ä. sowie eine genaue Anschrift beigelegt werden.
11. Die Redaktion behält sich Kürzungen und redaktionelle Änderungen vor und bittet um Verständnis, wenn aus Zeitgründen nicht in allen Fällen Rücksprache mit den Autoren möglich ist.
12. Auch bei erbetenen Beiträgen behalten sich die Herausgeber die Entscheidung über eine Veröffentlichung vor.
13. Das Honorar für veröffentlichte Beiträge beträgt DM 50,— pro Druckseite.
14. Manuskripte sind an die Schriftleitung zu senden. Wenn Sie mit dem Computer arbeiten, können Sie uns eine Diskette mit dem Text (als MS-WORD-Datei oder im ASCII-Format) schicken. Adresse:
Dr. Sigbert Latzel, Schriftleitung
FREMDSPRACHE DEUTSCH
Goethe-Institut, Ref. 42
Gollierstr. 4
D-8000 München 2