

Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich¹

Peter Groenewold

1. Thesen zu einer partizipatorischen Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Der Beitrag orientiert sich an den folgenden neun Thesen. Diese sind weniger in einer strengen Reihenfolge als in einer konzentrischen Gleichzeitigkeit zu lesen. Sie kreisen um die Funktionen der Landeskunde innerhalb des Fremdsprachenunterrichts, um mögliche Inhaltsbestimmungen und die Umsetzung dieser Funktionen und Inhalte im Unterricht.

Im ersten Teil des Beitrags erläutere ich die grundlegenden Überlegungen zu meinem Landeskundekonzept anhand der ersten fünf Thesen. Im zweiten Teil werde ich anhand der Thesen 6–9 auf die praktischen Konsequenzen für den Landeskundeunterricht eingehen und diese mit Beispielen aus meiner eigenen Unterrichtspraxis illustrieren.

Weiterhin bin ich gebeten worden, meine Außenperspektive vom Deutschunterricht in den Niederlanden einzubringen, und ich werde versuchen, dies auf eine Art und Weise zu tun, die auch übertragbare Fragestellungen für andere Außenperspektiven eröffnet.

1. »Sprachen lernt man, indem man sie lebt« (Butzkamm 2004) – Länder erlernt man, indem man an ihrem Leben teilhat.
2. Die Professionalität und die Phantasie des Landeskundelehrers sollte darauf gerichtet sein, die Lebenswelt des anderen Landes in den Unterrichtsraum zu holen und dessen Begrenzungen virtuell und immer wieder auch real zu durchbrechen.
3. Im Landeskundeunterricht geht es in erster Linie nicht um das andere Land, sondern um die Lernenden in ihrer Begegnung mit der anderen Lebenswelt.
4. Landeskunde ist Gegenwartskunde. Dies ist eine Frage der Perspektive und bedeutet nicht die Ausklammerung von Geschichte.
5. Landeskunde muß auf der Höhe ihrer Zeit sein.
6. Landeskunde lehrt und erforscht Begegnungsgeschichte. Die Lernenden (und Lehrenden) tragen ein breites Potential an historisch gewachsenen Fremd- und Selbstbildern in sich. Lan-

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Plenarvortrag (gehalten am 7. Mai 2005) im Themenschwerpunkt 2 »Landeskunde/Cultural Studies« im Rahmen der 33. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 5.–7. Mai 2005 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena zum Rahmenthema »Umbrüche«. Der Beitrag wird auch in den Sammelband zu dieser Tagung in der Reihe *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (MatDaF) aufgenommen. Der Tagungsband erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2006.

deskundedidaktik aktiviert und problematisiert dieses Potential.

7. Landeskunde ist ein inhaltlicher Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts. Sie unterliegt deshalb denselben methodischen Richtlinien wie das Erlernen der übrigen Bereiche der Fremdsprache.
8. Das übergreifende Lernziel des Fremdsprachen- und Landeskundeunterrichts ist die Partizipation an der Sprach- und Lebenswelt des anderen Landes. Die Methodik des Unterrichts entwickelt Lernangebote, die diese Partizipation reflexiv und nachhaltig machen.
9. Reflexive Partizipation bildet als Kulturtechnik die Voraussetzung für eine transnationale europäische Bildung.

2. Ein Land erlernen?

Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Hoffentlich ist es mir gelungen, Sie mit dieser Formulierung des Themas ein wenig zu verwirren, zu provozieren oder besser: nachdenklich zu machen. Sprachen lernt man, das ist klar. Aber Länder? Ich lerne Deutsch, okay. Aber: ich lerne Deutschland? Kann man ein Land lernen? Dagegen sträubt sich schon das Sprachgefühl. Dem habe ich mich gefügt und ich frage lieber, ob man ein Land *erlernen* kann. Das scheint immer noch merkwürdig, geht aber schon besser: Das Präfix *er-* betont die Aktivität und insbesondere das Prozesshafte dessen, was dort stattfindet. Es signalisiert auch eine gewisse Dauer, Gründlichkeit und Qualität des Vorgangs. Das geht auch von vielen anderen Verben mit diesem Präfix aus: etwas erarbeiten, erforschen, erkunden, ergründen.

Also: Können wir ein Land erlernen? Können unsere Studierenden Deutschland erlernen? Auch hier werden viele fragen, was das denn heißen soll? Man kann etwas *über* ein Land lernen, und

man kann ein Land *kennenlernen*. Etwas *über* Deutschland lernen: Zahlen, Daten, Fakten, geschichtliche Ereignisse: dazu gibt es Literatur en masse. Deutschland kennenlernen: Deutschlands Berge, Flüsse, Landschaften, Deutschlands Städte, Länder, Institutionen, Deutschlands Sitten und Gebräuche und Deutschlands Menschen, all die Menschen, Deutschlands Ausländer vielleicht auch. Dies alles erscheint mir nur möglich durch langwierige, aufwendige und kostspielige Reisen und Studien, eine Lebensaufgabe bleibt es zudem. Und: wozu dient es? Gibt es eine sinnvolle Verknüpfung mit dem Sprachunterricht? Oder dienen landeskundliche Themen nur als beliebiges Füllmaterial für sprachliche Übungen in den allgemeinen Lehrwerken?

An dieser Stelle möchte ich Sie dazu auffordern, sich darauf zu besinnen, wer wir sind und was wir tun: Wir sind Lehrer. Wir müssen viel und vieles und für viele unterrichten, aber für die Landeskunde bleibt meist relativ wenig Zeit. Wir sitzen in dieser knapp bemessenen Unterrichtszeit in einem knapp bemessenen Unterrichtsraum und müssen im Prinzip dort alles hervorzaubern: die Sprache und das Land. Wenn man sich klarmacht, was das bedeutet, was das wirklich bedeutet, dann könnte man schon mal kurz den Mut verlieren.

Darum appelliere ich auch sofort in These 2 an Ihre Professionalität und Ihre Phantasie: beides brauchen wir reichlich, um ein Hauptziel des Landeskundeunterrichts zu erreichen: die Durchbrechung der Begrenzungen des Unterrichtsraumes. Natürlich verschafft die direkte Begegnung mit dem anderen Land und seinen Menschen die intensivsten und vielfältigsten Eindrücke. Darum habe ich das auch noch mal in meine Thesen hingeschrieben. Obwohl auch dies eine wohlgedachte Exkursionsdidaktik er-

fordert, denn Menschen neigen dazu, nur das zu sehen, was sie sehen wollen oder zu sehen erwarten, und das, was sie sehen, mit den ihnen geläufigen Deutungsmustern zu interpretieren. Und Exkursionsdidaktik, das heißt: faktische reale Begegnungsdidaktik, scheint mir ein Stiefkind der Landeskundendidaktik zu sein. Aber das ist heute nicht mein Thema: ich schätze mal, daß die meisten von Ihnen mehr als 99% Ihrer Unterrichtszeit im Unterrichtsraum verbringen und nicht im Zielland bzw. in der außerschulischen oder außeruniversitären Umgebung.

Mein Thema ist die virtuelle Durchbrechung der Begrenzungen des Unterrichtsraums. Was soll das heißen? Wenn Sie auf meine erste These schauen, so sehen Sie, daß ich den ersten Leitsatz aus dem neuen Butzkamm aufgegriffen habe: »Sprachen lernt man, indem man sie lebt« (Butzkamm 2004: 381). Jeder normale Mensch würde dem sofort und intuitiv zustimmen. Aber die Lehrer – sind das normale Menschen? – neigen angesichts dieses Satzes dazu, in allerlei Wenn und Aber auszubrechen. Sprachen lernt man, indem man sie lebt: Was bedeutet das für mich als Lehrer vor meiner Gruppe im Unterrichtsraum? Eine Sprache leben! Das ist eine Aufgabe, für die Sie all Ihre Professionalität und Phantasie aufwenden müssen. Sie sehen, daß ich meine erste These zur Landeskunde analog zu Butzkamm formuliert habe: Länder erlernt man, indem man an ihrem Leben teilhat. Teilhabe am Leben eines Landes: darum geht es mir heute, Teilhabe, oder mit einem anderen Wort, von dem sich leichter wohlklingende Adjektive ableiten lassen: Partizipation. Ich plädiere für eine partizipatorische Landeskunde und – da sich das eine vom anderen gar nicht trennen läßt – überhaupt für einen partizipatorischen Fremdsprachenunterricht.

Ich lerne Deutsch: Ganz selbstverständlich schauen wir als professionelle Sprachlehrer bei dieser Lernkonstellation auch auf das »Ich«, das da etwas lernen soll, auf seine spezifischen Schwierigkeiten als Pole, Tscheche, Niederländer, Franzose beim Erlernen des Deutschen und seiner Aussprache, auf Kontraste und Übereinstimmungen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache, die beim Lernen hinderlich oder förderlich sein können. Und wir berücksichtigen all das in den didaktischen Lehrbüchern, Grammatiken, Idiomlisten und Übungsaufgaben. Muß das nicht ebenso für die Landeskunde gelten? Ich erlerne Deutschland! Was sind die Wahrnehmungs- und Lernbedingungen und -probleme für das »Ich« in diesem Falle?

3. Landeskunde als partizipatorische Gegenwartskunde

Der Begriff Partizipation hat die gute Eigenschaft, daß er ein Subjekt und ein Objekt in sich trägt: jemanden der partizipiert und etwas, an dem partizipiert wird. In unserem Zusammenhang geht es um die Lernenden, die teilhaben am anderen Land, konkreter: es geht zum Beispiel um einen Polen/eine Polin, der/die teilhat an Deutschland (einen Tschechen/eine Tschechin, einen Rumänen/eine Rumänin, einen Russen/eine Russin). Eine partizipatorische Landeskunde richtet sich auf die konstituierenden Aspekte dieser Teilhabe. Das bedeutet: Landeskunde ist ein didaktisches Fach und als solches, und zwar nur als solches, ist sie eine Wissenschaft. Sie richtet sich in erster Linie gar nicht auf das Land an sich, sondern auf die Lernenden: wie begegnen sie der Lebenswelt des anderen Landes? Welche Faktoren spielen darin eine Rolle? Wie reagieren sie darauf? Und unsere Fragen an uns selbst als Lehrende sind: Wie können wir diese Faktoren erkennen, reflektieren und für den Landes-

kundeunterricht nützlich machen? Und ganz wichtig ist auch: Inwieweit ist unsere eigene Wahrnehmung ähnlich oder anders als die der Lernenden, und was bedeutet das für unseren Unterricht? Zunächst ist dies eine Frage der Perspektive: die Wahrnehmung Deutschlands und deutscher Lebenswelten durch Jugendliche bzw. Erwachsene anderer Nationalität. Wie sehen junge bzw. ältere Polen Deutschland? Wie reagieren sie auf Begegnungen mit Deutschen und verschiedenen Bereichen ihrer Lebenswelt? Folgen wir diesem Ausgangspunkt, so ergibt sich logisch daraus, daß Landeskunde Gegenwartskunde sein muß. Es geht um das gegenwärtige Deutschland und gegenwärtige deutsche Lebenswelten in der Wahrnehmung von – vorwiegend jüngeren und vorwiegend europäischen – Ausländern. Die Hauptgruppe der heute Lernenden wurde in den achtziger Jahren geboren und hat ihre gesellschaftliche Sozialisation und intellektuelle Entwicklung in den späten neunziger Jahren bzw. zu Anfang des neuen Jahrhunderts erfahren. Ihr Eigenleben, ihre Eigenzeit, ihre Erfahrungsgegenwart reicht heute nicht mehr als circa zehn Jahre zurück. Diese *erlebte Gegenwart* der Lernenden ist der engere Begriff der Gegenwart, den ich im Zusammenhang der Landeskunde benutze. Den erweiterten Gesamtrahmen der Gegenwart möchte ich definieren durch die Traditions- und Kommunikationsgemeinschaft der jetzt gleichzeitig lebenden drei Generationen, die Gesamtheit des Erlebten, Erfahrenen, Erlittenen, Erzählten und über die Medien Vermittelten von Kindern, Eltern und Großeltern, das heißt historisch gesehen den Rahmen von Weltkriegs-, Nachkriegs- und Wendezeit. Für deutsche und europäische Geschichte bedeutet das weiß Gott eine ganze Menge. Dieser Gegenwartsbegriff umfaßt mehr als der Begriff der Aktualität, und das

sowohl in seiner engeren als in seiner weiteren Definition. Natürlich sollte Landeskunde sich mit aktuellen Ereignissen und Entwicklungen befassen, aber Aktualität an sich ist zufällig und inhaltsleer. Pädagogisch und didaktisch sinnvolle Aktualität sollte eine Verbindung zum Erlebens- und Wahrnehmungskontext der Lernenden haben, sie sollte – mit einem anderen Wort – partizipatorische Qualität haben.

Eine solche partizipatorische Gegenwartskunde muß auf der Höhe ihrer Zeit sein. Hiermit ist etwas anderes gemeint als der Begriff der Aktualität. Landeskunde muß auf der Höhe ihrer Zeit sein im Hinblick auf die Kopplung, auf die Vermittlung zwischen den Lernenden und den gegenwärtigen deutschen Lebenswelten. Die Lehrenden und ihr Unterricht müssen auf der Höhe der Zeit sein und zwar in doppelter Hinsicht: die Professionalität der Lehrenden beruht auf der Grundlage sowohl der Kenntnis der Lebenswelt, der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Lernenden, als auch der Kenntnis der Lebenswelten des Ziellandes Deutschland. Eigentlich handelt es sich bei einer so verstandenen Landeskunde also um eine Zweiländerkunde, um einen fortwährenden Vergleich und eine Abgleichung zweier Lebenswelten.

Die Wahrnehmung Deutschlands und der Deutschen bei jungen nichtdeutschen Europäern wird von zahlreichen außerschulischen Faktoren mitbestimmt. Neben den Peergroup-Mustern und Medienbildern spielt darin der Traditionszusammenhang mit der Eltern- und Großelterngeneration eine wichtige Rolle. Die Fremdbilder in den Köpfen der Individuen bestehen nicht einfach aus einem Repertoire von Vorurteilen und Stereotypen, die »unwissenschaftlich« sind und mit denen zu beschäftigen sich für eine seriöse Didaktik nicht lohnt, sondern es

handelt sich um einen differenzierten, mehr oder weniger kohärenten Apparat zur Weltorientierung, um Deutungsmuster, die in einer Kommunikationsgemeinschaft gewachsen sind. Diese Deutungsmuster sind komplex und einfach zugleich. Die Flut der auf das Individuum einströmenden Eindrücke will verarbeitet sein. Das geschieht ganz automatisch durch Reduktion, Herausfiltern bekannter Muster, schnelle Deutung des Gesehenen. Von diesem Mechanismus ausgehend möchte ich Brücken zum Unterricht bauen. Ich mache diese Deutungsmuster, so wie sie sich in Sprech- und Schreibakten niederschlagen, zum Ausgangspunkt und Leitfaden für Unterrichtssequenzen zur Landeskunde. An die Deutungsmuster der erlebten Gegenwart der Lernenden, also die Muster, die sie in den letzten zehn Jahren erworben haben, komme ich heran, indem ich die Lernenden in Situationen bringe, in denen sie ihre Deutungsmuster aktivieren und anwenden. Zum Teil gilt dies auch für die Deutungsmuster der erweiterten Gegenwart der Zeitgeschichte nach 1945. Wie funktioniert das, und um welche Situationen muß es sich hierbei handeln?

4. Lernen in Situationen

Schauen wir einmal kurz zurück auf die erste These. Wolfgang Butzkamm gibt ein Beispiel für die praktische Umsetzung seines ersten Leitsatzes – Sprachen lernt man, indem man sie lebt –, nämlich das von Christian Thiering entwickelte Konzept »Englisch im Gehen«: Die Lerngruppe hat als Hausarbeit in zwei Hälften jeweils eine oder mehrere Kurzgeschichten gelesen und macht in der darauf folgenden Stunde einen Spaziergang nach draußen.

»Während dieses Spaziergangs, bei dem keiner stehen bleiben darf, erzählt die eine Hälfte der Teilnehmer jeweils einem Mitlernenden aus der anderen Hälfte die gelesene Geschichte. [...] Man wird bei dieser Übung die Beobachtung machen, daß eine Reihe Lernender in der Bewegung weitaus größere sprachliche Wendigkeit entwickelt als an ihrem Stammpplatz am Tisch.« (Thiering 1996: 13)

Wenn man dieses Verfahren nicht kennt, ist man zunächst verblüfft, probiert, es sich vorzustellen und kommt zu dem Ergebnis: ja, das hat was. Eine einfache Veränderung der Psychologie der Lernsituation erzeugt eine ungeahnte Veränderung des Schülerverhaltens und der Erfahrung des Lerninhalts. Nicht umsonst hieß die frühere Fassung von Butzkamms Buch »*Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*« (vgl. Butzkamm 1989).

In diesem Beispiel ist es die körperlich-räumliche Veränderung der Unterrichtssituation, die den verlangten Sprechakt der Lernenden psychologisch-situativ so verändert, daß ein völlig neues Lernerlebnis entsteht. Um solche Effekte zu erzeugen, braucht man nicht unbedingt den Unterrichtsraum zu verlassen. Analog zu Butzkamms Beispiel möchte ich ein eigenes Konzept anführen, das die praktische Umsetzung meiner ersten These illustrieren kann: »Länder erlernt man, indem man an ihrem Leben teilhat«: Vielleicht kennen einige von ihnen mein Unterrichtsmodell »Erfinde einen Deutschen«, das ich vor rund 15 Jahren entwickelt und auf verschiedenen Tagungen vorgestellt habe (vgl. Groenewold 1988 und Groenewold 1997: 258–272).¹ Ich möchte es kurz skizzieren:

1 Die Publikation Groenewold 1997 (*Land in Sicht*) ist nur an wenigen deutschen Bibliotheken zugänglich. Sie enthält weitere Ausarbeitungen zum hier vorgestellten Unterrichtsmodell und zum Gesamtrahmen dieses Vortrags. Interessenten für die elektronische Version können sich per e-mail an mich wenden: p.o.h.groenewold@rug.nl.

Jeder Lerner erfindet eine Figur, die einen Bürger der Bundesrepublik Deutschland repräsentieren soll. Die fiktive Biographie dieser Figur wird von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde erweitert und ergänzt. Bereits in der ersten Stunde werden einige Grundmerkmale festgelegt und vorgestellt: Vor- und Nachname, dadurch auch das Geschlecht, Alter, Geburtsort, Wohnort und Beruf. Bis auf eine einschränkende Regel – die Figur sollte kein Kind sein – sind die Kursteilnehmer dabei in ihren Entscheidungen frei. Damit verfügt die Gruppe über eine relativ zufällig übers Land verstreute Minipopulation der Bundesrepublik Deutschland. Die Wohn- und Geburtsorte der Figuren werden von ihren Erfindern auf der Landkarte gezeigt. Dabei werden auch die Bundesländer ermittelt, in denen die Orte liegen. Die Wohnorte aller Figuren werden von den Teilnehmern auf ein Arbeitsblatt (Folie) mit den politischen Grenzen der Bundesrepublik Deutschland eingezeichnet.

In der Anfangsphase äußern sich die jeweiligen Erfinder beschreibend über ihre Figuren, die allmählich von »flat characters« zu »round characters« werden. Sie sollten auch ihr Äußeres und ihre Charaktereigenschaften beschreiben können. (Hierzu machen sie Gebrauch von speziell angefertigten Karten mit Wortschatz- und Formulierungshilfen.) Langsam erhalten die fiktiven Deutschen ein rudimentäres Alltagswissen über ihren Wohnort und seine Umgebung, über ihre politische und/oder weltanschauliche Einstellung und einen Überblick über ihren bisherigen Lebenslauf. Für diese Erweiterungen sind Recherchen nötig, die im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten (Bibliothek, Internet, Fragen an erreichbare Deutsche) eingeplant werden.

Gleich die erste kreative Aktion, die Erfindung bzw. die Wahl eines Namens,

bietet reichlichen Stoff für Begegnungslernen und Begegnungsanalysen. Die Lernenden machen nämlich Gebrauch von verschiedenen Möglichkeiten der Namengebung: Manche greifen auf die Namen konkreter Personen zurück, die sie einmal kennengelernt haben oder die zum Bekanntenkreis ihrer Familie gehören; andere wählen Namen, die ihnen aus den Medien geläufig sind, vor allem die Namen von Sportlern und Figuren aus populären Fernsehserien; wieder andere entscheiden sich für Namen, die für ihr Gefühl deutsch klingen, ohne daß sie bewußt ein bestimmtes Vorbild dafür benennen könnten; und schließlich werden auch sprechende Namen erfunden, die ganz bewußt bereits ein Fremdbild transportieren.

Im Anschluß an die Vorstellungsphase lassen sich zu diesen Kategorien reflektierende Gespräche führen, in denen bereits die ganze Methodik und Zielabsicht des Begegnungsspiels zum Tragen kommt.

Wir geben im folgenden eine Reihe von Beispielen: deutsche Namen, die im Studienjahr 1992/93 in einer Gruppe achtzehnjähriger niederländischer Deutschstudenten erfunden wurden:

- Steffi Werner
- Helga von Klinkenhoffen
- Brigitte Matthäus
- Wilhelm Högel
- Dieter Tannenbaum
- Heiko Huber
- Stefan Spethmann
- Mathias Helfrich
- Heinrich Krankenstein
- Fritz Bradwurst
- Wilhelm Scholz
- Walter Buchholz
- Jürgen Klinmann
- Otto Dohrenbusch
- Marcus Frankenstein
- Edmund Hasse
- Klaus Sämmler

- Dieter Läufer
- Wilhelm Flick
- Heinrich Bradwürst

In der Analyse der Namengebung sind die Lernenden kompetenter als der Dozent: sie überblicken generationsbedingt ganz andere Bereiche des Alltags, des Sports, der Fernsehserien, Zeitschriften und Computerspiele, die hier zum Teil Pate gestanden haben. Viele traditionelle Realienkategorien sind hier berührt: Geschichte, Literatur, Film, Sport, Wirtschaft etc. Die Aufgabe des Dozenten ist es, dieses Spektrum für die Lerngruppe offenzulegen und zu besprechen. In der Ausarbeitung dieses Konzepts sprechen, schreiben, spielen die Lernenden in selbst erdachten Situationen, in denen die erfundenen Figuren einander begegnen und miteinander interagieren.

1. Das Konzept »Erfinde einen Deutschen« führt zu vier didaktisch außerordentlich fruchtbaren psychologischen Effekten im Sinne der gelebten Sprache und der Teilhabe an der deutschen Lebenswelt: Das Sprechen und Spielen unter dem Schutz der Maske der selbst erfundenen Figur erzeugt eine ungeahnte Freiheit des Handelns und Sprechens und eine große Fürsorglichkeit für die eigene Figur, die stark motivierend wirkt.
2. Die wachsende Identifikation mit den selbst erfundenen Deutschen führt zu erhellenden und oft kuriosen und erheiternden Konfrontationen von Selbstbild und Fremdbild. Hieraus ergeben sich ganz automatisch Fragen und Themenbereiche zum Kontrast der eigenen und der fremden Lebenswelt, die teils individuell, teils für die ganze Gruppe von Interesse sind. Die Bereitschaft zur Recherche von Fakten und Sachverhalten wird durch diesen Kontext erheblich gefördert.
3. Diese Form der Begegnung erzeugt permanente Reflexion. Reflexive Partizipation

wird schrittweise über die immer neu sich ergebenden Fragen erreicht und damit als Grundhaltung des Lernens eingeübt. Die gespielten dialogischen Situationen folgen mehr und mehr dem Prinzip des epischen Theaters: die Akteure haben Rollen und treten zugleich aus ihnen heraus. Sie interagieren nicht nur untereinander, sondern auch mit dem Publikum, das aus den Mitlernenden und dem Dozenten besteht. Die Akteure weisen auf sich in ihrer Rollenfunktion zurück, geben Erklärungen und Kommentare zu Art und Inhalt ihres Handelns und Sprechens für das Publikum (dies vorzugsweise in der Muttersprache) und erhalten von diesem kritisches und anregendes Feedback. Die Reflexion beginnt bereits anhand der Vor- und Nachnamen, die von den Lernenden für ihre Figuren gewählt werden.

4. Situationsorientiertes Lernen mit selbst erfundenen Figuren führt zu nachhaltiger Partizipation. Noch Jahre nach den entsprechenden Unterrichtsstunden haben die Lernenden ihre Deutschen und deren gemeinsame Erlebnisse und Erkenntnisse nicht vergessen.

Tendenziell ist über den Drei-Generationen-Zusammenhang die kollektive Begegnungsgeschichte eines bestimmten Länderpaars in jedem Individuum aufgehoben, teils bewußt, teils unbewußt, teils mit kognitiven, teils mit affektiven Elementen. Diese begegnungsgeschichtliche kollektive Erinnerung ist fragmentiert und durchwirkt mit Faktoren des Selbstbildes und mit aktuellen eigenzeitlichen Einflüssen. Jeder Lernende aktiviert diese Aspekte seiner Weltdeutungsmuster in aktuellen Begegnungen. Wir können davon sinnvollen Gebrauch machen, wenn wir mit Professionalität und Phantasie an die Sache herangehen.

5. Zum Beispiel: Deutsch in den Niederlanden

Die Bilder in den Köpfen, ihre Übereinkünfte und Unterschiedlichkeit in verschiedenen sozialen und Altersgruppen, ihre Konstanz und Veränderung über Generationen hinweg schlagen sich auch in Texten nieder. So wird uns vergangene Begegnungsgeschichte zugänglich, ihre Quellen können gesammelt, dokumentiert und analysiert werden. Beides, die in Texten festgehaltenen und die lebendigen Bilder und Deutungsmuster unserer Lernenden, können wir aktivieren, problematisieren und in verschiedenen Formen didaktisch nutzen.

Ein Land erlernen ist für mich ein kontinuierlicher Prozeß der Bewußtmachung der eigenen Deutungsmuster und der Verwobenheit von Selbstbildern und Fremdbildern, die sich darin ausdrückt. Für die hier vorgeschlagenen Unterrichtsformen und -inhalte brauchen wir Lehrer, die in beiden gegebenen Kulturen zuhause sind und den Perspektivenwechsel als grundlegendes Prinzip des Fremdsprachenunterrichts internalisiert haben. Die Lösung also liegt im lehrhaften Wechselspiel und in Unterrichtsformen, die den fliegenden Wechsel spielerisch ermöglichen, ohne den Ernst der Situation aufzuheben.

Was bei den Untersuchungen zum Fremdsprachenlehrer jedoch noch kaum ins Blickfeld geraten ist, betrifft die spezifische Reputation der vom Lehrer zu vermittelnden Fremdsprache und die Art und Weise, wie diese von den Schülern (und der Gesellschaft) auf ihn zurückbezogen wird. Das »Image« der Fremdsprache Deutsch in einem gegebenen Land erfordert jeweils besondere Strategien des Unterrichts und muß auch explizit thematisiert werden.

Was aber geschieht, wenn in der Vermittlung zweier Lebenswelten ein Konflikt zwischen zwei Loyalitäten entsteht? Was

geschieht, wenn Fremdsprachenunterricht zum Kollaborationsverdacht führt? Was, wenn es sich bei der Sprache der Fremden um »de taal van de vijand« (die Sprache des Feindes) handelt? Die Niederlande wurden 1940 von der deutschen Wehrmacht überfallen und fünf Jahre lang von der deutschen Besatzungsmacht beherrscht. Dies ist bis auf den heutigen Tag ein gravierendes Element im Image der deutschen Sprache in den Niederlanden geblieben. Aber es gibt noch einen weiteren, älteren Faktor. Lassen Sie mich dazu kurz über die erweiterte Gegenwart hinaus zurückgreifen, ins 19. Jahrhundert, in die Zeit humanistischer Bildungs-ideale.

Ein Grundcharakteristikum der Vorstellungen vom Sinn des Deutschunterrichts in den Niederlanden, das vom 19. Jahrhundert bis in die Jahrzehnte nach 1945 seine prägende Kraft behalten hat, ist das der *formalen Bildung*:

»Das Deutsche ist die einzige Sprache, die mit Grund empfohlen werden kann, um jemandem, der die alten Sprachen nicht betreibt, Einsicht in den logischen Zusammenhang und den systematischen Satzbau der Sprache zu verschaffen und um auf diese Weise als praktische Übung im logischen Denken zu dienen.« (Vitringa 1876, zitiert bei Kwakernaak 1996: 31 f., Übersetzung von Kwakernaak)

Diese Argumentation wird auch siebzig Jahre später – nach der Befreiung von der deutschen Besatzungsmacht – angeführt, als es um die Erhaltung des Deutschen als Schulfach geht. Ich zitiere aus einem niederländischen Artikel aus dem Jahre 1947:

»Auf einen Punkt [...] will ich schließlich noch aufmerksam machen. Ich meine den *Bildungswert*, die Möglichkeit, durch das Studium des Deutschen den Verstand und das Gedächtnis zu entwickeln. Unsere Muttersprache ist dazu weniger geeignet. [...] Es ist uns allen bekannt, wie viel Schwierigkeiten die deutsche Sprachlehre den Schülern bietet, wenn sie auch noch so einfach

gehalten wird. Man stelle sich einmal vor, welche Denkprozesse z. B. notwendig sind und welche Schlüsse ein Schüler ziehen können muß, bis er die Flexion der Bestimmwörter und des Adjektivs bewältigt hat. Wenn er imstande ist, das deutsche Adjektiv im Satzzusammenhang ohne Flexionsfehler zu gebrauchen, hat er bewiesen, daß er selbständig aus bestimmten Vorgaben Schlüsse ziehen kann. Er hat damit eine ausgezeichnete Übung in der Entwicklung seines Verstandes und seines Gedächtnisses bekommen, was ihm zweifellos in der Mathematik zugute kommen wird.« (Brouwer 1947, zitiert bei Kwakernaak 1996: 38, Übersetzung von Kwakernaak)

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das durch diese übergreifenden Faktoren bestimmt wird, bietet für einen partizipatorischen Unterricht im Sinne dieser Arbeit wenig Ansatzpunkte. Nun müssen wir das oben Gesagte insoweit relativieren, als es sich dabei um eine Beschreibung der institutionsgeschichtlichen kollektiven Wirkungsfaktoren im niederländischen Deutschunterricht handelt. Auf der anderen Seite ist jedoch die Liberalität des niederländischen Schulsystems zu betonen, die potentiell eine breite Palette individuellen Lehrer- und Lehrverhaltens zuläßt. Diese Freiheit wird auch von vielen Lehrern genutzt. Sie findet aber ihre Grenzen darin, daß die zensurenrelevanten Prüfungsstoffe und -formen national einheitlich vorgeschrieben sind und daß die Bereitschaft der Schüler, sich mit nicht zensurenrelevanten Stoffen und Formen zu beschäftigen, gering ist. Auch die rein quantifizierende Erfassung von Inhalt und Qualität, die sich in den niederländischen Curricula auf allen Unterrichtsebenen durchgesetzt hat (1 »Studienpunkt« entspricht 40 Arbeitsstunden) stellt inzwischen in manchen Bereichen – unter anderem in der Lehrerbildung – den Blick auf Inhalte fast völlig. So wird in der rein mechanischen Erfassung zu lesender Seiten und zu absolvierender Aufgaben (z. B. 25 Seiten = 1 Stunde) der

Aspekt des Verarbeitens, des Nachdenkens, des Denkens überhaupt arbiträr.

Der Formalismus des niederländischen Deutschunterrichts äußert sich unter anderem in einer massiven Beharrung auf der Grammatik-Übersetzungsmethode, Vernachlässigung des aktiven Sprechens und in einem besonders hilflosen Umgang mit landeskundlichen Themen.

Der einheimische niederländische Deutschlehrer hatte von 1940 bis in die neunziger Jahre hinein seine ganz eigene Problematik, die einem partizipatorischen Unterricht im Sinne der hier vertretenen Vorstellungen diametral entgegensteht. In der Erfindung von Spitznamen z. B. vollziehen die Lernenden vergleichbare stereotype Etikettierungen wie gegenüber fremden Nationalitäten. So kommt es noch heute in den Niederlanden schon einmal vor, daß Schüler ihren (wohlge-merkt: niederländischen) Deutschlehrer untereinander als »Hitler« bezeichnen.

Die wenigen deutschen Ausdrücke und idiomatischen Redewendungen, die Schüler aus freien Stücken im Unterricht benutzen, stammen zum Teil aus der Besatzersprache und werden meist in militärischem Ton reproduziert: »Ausweis!« »Schweinehund!«. Auch Sprüche, die mit deutscher Schuldleugnung verbunden sind – »Wir haben es nicht gewußt« –, gehören bis in die jüngeren Generationen hinein zum deutschen Zitatenschatz und werden gerne in deutsch-niederländischen Situationen verwendet, egal ob es nun paßt oder nicht. Dies gilt im übrigen auch allgemein für die Medien: Presse, Radio, Fernsehen, insbesondere in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Erst seit circa zehn Jahren sind hier Veränderungen festzustellen. Neue deutsche Lehnworte neutraler und positiver Art tauchen auf, und wenn es nach den Niederländern gegangen wäre, wäre als schönstes deutsches Wort nicht das etwas sentimentale »Habseligkei-

ten«, sondern das mit lustvoller Lippen-gymnastik produzierte (und auch für den interkulturellen Umgang unentbehrliche) »Fingerspitzengefühl« gewählt worden.

Der Verweigerung der Partizipation auf seiten der Lernenden entspricht die Partizipationsblockade der Lehrenden. Der Formalismus des niederländischen Deutschunterrichts produziert Lehrwerke mit Vorliebe für inhaltsleere Listen: z. B. »Schwere Wörter«, lange Reihen konstruierter grammatischer Problemsätze zum Übersetzen und alphabetisch geordnete Idiombücher ohne thematische Kriterien.

Die eigentliche Problematik wird in den Niederlanden noch weitgehend tabuisiert. Sie ist in allen Deutschland umringenden Nationen in der Nachkriegszeit wirksam gewesen: die Verbindung des Deutschunterrichts und der Deutsch Lehrenden mit der »Sprache des Feindes«. Diesen Teil der Begegnungsgeschichte, der uns auch ganz direkt als Person betrifft, möchte ich hier nur in Bezug auf die *niederländischen* Deutschlehrer thematisieren, für die das Problem potentiell psychopathogene Konsequenzen hatte und hat.

Wer in den ersten Jahren nach der Befreiung 1945 in den Niederlanden als Deutschlehrer auftrat, konnte dies verständlicherweise in seiner Umgebung nur durch demonstrative Distanzierung von aller aktuellen *Germanness* vertreten. Zu nahe lag der Kollaborationsvorwurf, der im übrigen für einen Teil der Lehrerschaft auch durchaus zutraf. Der Rettungsanker war einerseits, ähnlich wie in Deutschland selbst, die Entideologisierung des Faches, die aber – wie wir gesehen haben – in der niederländischen Tradition weitgehend sowieso bereits gegeben war; andererseits wurde, vor allem im Literaturunterricht, die Kanonbildung im Hinblick auf die gesell-

schaftlichen Normen und Werte der eigenen niederländischen Gesellschaft betrieben.

Inwieweit die weitere faktische Formalisierung des Deutschunterrichts in den Nachkriegsjahrzehnten durch das kommunikative Paradigma hindurch (oder: an ihm vorbei) und auch am interkulturellen Paradigma vorbei bis in die Gegenwart hinein mit der Problematik des Faches Deutsch und des Deutschlehrers im Kontext der deutschen Besetzung 1940–1945 zusammenhängen könnte, wird in den fachgeschichtlichen Publikationen nicht angesprochen. Die sozialpsychologisch peinliche und identitätsbedrohende Situation des niederländischen Deutschlehrers nach 1945 ist meines Wissens in der niederländischen Forschung nie explizit thematisiert worden.

Der Kollaborationsvorwurf hat zwei zeitliche Dimensionen: zum einen die reale, die die Deutschlehrer betrifft, die während der deutschen Besetzung Deutschunterricht gegeben haben, zum anderen die unreal-anachronistische, die »die Sprache des Feindes« bis in die Gegenwart verlängert und auch die Deutschlehrer betrifft, die nach dem Kriege aufgewachsen sind und – aus welchen Gründen auch immer – diesen Beruf ergriffen haben. Möglicherweise spielt parallel zu Vorwürfen von außen auch noch ein innerer Kollaborationskomplex eine Rolle, eine Art ausweglose Selbstbechtigung, in der sich die nationalethische Identität des niederländischen Deutschlehrers auf eine sehr grundsätzliche Art in Frage gestellt sieht.

Für den niederländischen Deutschlehrer entsteht in beiden Fällen, nämlich beim realen und beim anachronistischen Kollaborationsvorwurf, ein Identitätsproblem, eine Geschichte von Identitätsgefährdungen und -verletzungen, deren Leidensintensität und -intimität nicht gesellschafts-

und diskursfähig sind und deshalb von den Betroffenen in der niederländischen Öffentlichkeit nicht thematisiert werden. Bis in die Gegenwart hinein charakterisiert sich daher der niederländische Deutschunterricht durch eine Abstrahierung von allem, was mit (der niederländischen Sicht von) *Germanness* verbunden werden könnte. Nur die Zeit von 1940–1945 spielt retrospektiv bis in die Gegenwart eine andere Rolle: hier tritt *Germanness* in der Funktion als negative Folie von *Dutchness* auf.

Am größten wird die Kontaktblockierung bei landeskundlichen Themen (es sei denn, sie spielten eine Rolle in der Eigenidentitätsbildung: als retrospektiver Widerstandsmythos zur Besatzungszeit). Kein niederländischer Verlag hatte in den letzten Jahren ein landeskundliches Lehrbuch über ein deutschsprachiges Land im Angebot: offenbar besteht kein Bedarf. Bis Anfang der neunziger Jahre gab es auch extrem wenig wissenschaftliche Publikationen über Deutschland. Landeskunde war jahrzehntelang in den Studienprogrammen der Universitäten nur marginal vertreten. Eine niederländische Deutschstudentin formulierte dieses Phänomen (im Jahr 1992) gegenüber dem Autor wie folgt: »Wir studieren das Fach Deutsch hier so, als ob es das Land Deutschland gar nicht gibt.« Erst nach der Vereinigung stieg das öffentliche niederländische Interesse für Deutschland. Im Deutschunterricht hat sich dieses Interesse allerdings noch nicht niedergeschlagen. In den letzten 15 Jahren ist die Zahl der jährlichen Neueinschreibungen für das Universitätsfach Deutsch in den gesamten Niederlanden von etwa 130 pro Jahr auf weniger als 70 gesunken.

Ich habe dies hier relativ ausführlich geschildert, um die Dimension der Problematik deutlich zu machen. Vielleicht erkennen die Kollegen, die in Polen, Tsche-

chien und in all den anderen Ländern arbeiten, die im Zweiten Weltkrieg von Deutschland mit Tod und Vernichtung überzogen worden sind, hierin einiges wieder. Morgen ist der 8. Mai. Das Kriegsende liegt dann 60 Jahre zurück. Die Erinnerung an den Krieg ist in allen europäischen Ländern so lebendig wie nie seit 1945. Wenn wir ein Ideal transnationaler europäischer Bildung zu formulieren wagen (siehe These 9), müssen wir uns bewußt sein, daß hierfür viel wechselseitige Partizipationsarbeit zu leisten ist.

6. Landeskunde als binationale Begegnungsgeschichte

Ich habe in meinen Ausführungen über die Deutschlehrer und den Deutschunterricht in den Niederlanden zwei geschichtliche Faktoren angesprochen:

- die spezifische Unterrichtstradition im Fremdsprachenunterricht und speziell im Deutschunterricht;
- den nachhaltigen Eindruck des Weltkrieges im gegenwärtigen Deutschland- und Deutschenbild.

In Ländern, die extrem unter dem Krieg und der Herrschaft der Deutschen gelitten haben, werden noch heute bei jeder Begegnung mit Deutschen und jeder Thematisierung von deutschen Zusammenhängen automatisch entsprechende Assoziationen erzeugt und die in Jahrzehnten gewachsenen Deutungsmuster aktiviert. Im neuen, erweiterten Europa sind weder die Grenzen, noch die Nationalitäten, noch die Vorurteile und Stereotypen der wechselseitigen Fremdbilder, noch die damit verbundenen Ressentiments ausgestorben. Die Idee der durch die Europäische Union verschwindenden Grenzen ist trügerisch. Manche Grenzen und manche Nationalismen verstärken sich gerade wieder.

Wenn wir meine dritte These akzeptieren, daß es im Landeskundeunterricht

um die Begegnung der Lernenden mit der deutschen Lebenswelt geht, muß unser Unterricht hierauf Antworten anbieten. Diese Antworten sollten nicht darin bestehen, in idealistischer Weise den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen betreiben zu wollen, z. B. indem man sie bei den Lernenden abrufft und dann dagegenhält, daß doch nicht alle Deutschen Bratwurst essen. Das funktioniert nicht und es ist auch unsinnig. Die im Laufe der Sozialisation erworbenen Deutungsmuster lassen sich nicht abbauen. Es sind ganz normalmenschliche Orientierungshilfen, die wir alle, nicht nur unsere Schüler, auch Sie und ich, für alle lebensweltlichen Bereiche parat halten. Wohl geht es darum, sie bewußt zu machen und zu reflektieren. Es geht darum, ihre historische Gewachsenheit zu zeigen und sie dort, wo sie sich in Texten niedergeschlagen haben, zu identifizieren, als Quellen zu nutzen und für den Unterricht didaktisch aufzuarbeiten. Dies ist lerngruppenspezifisch, nationalitätenspezifisch, altersgruppenspezifisch möglich. Hier haben wir einen großen und größtenteils brachliegenden Forschungsbereich, in dem Landeskunde sich als Wissenschaft profilieren kann. Und zur Deutlichkeit: es geht hier nicht nur um das ewige und für manche schon leidige Thema Krieg, Leiden und die Schuld und Verantwortung der Deutschen, sondern um ein breites Spektrum lebensweltlicher Kontraste und gruppenspezifischer Deutungsmuster, das für die Deutschlandkunde fruchtbar gemacht werden kann. Viele von Ihnen lehren Deutsch als Fremdsprache und Landeskunde in einem anderen Land oder Sie haben das getan oder planen es zu tun. Als deutsche Lehrkraft im anderen Land müssen Sie selbst auch erst das Land erlernen, an seiner Lebenswelt teilhaben, an Ihrer spe-

zifischen Berufsumgebung als Lehrer partizipieren.

Und hier lohnt es sich, sich sowohl für die erweiterte Gegenwart der Kriegs- und Nachkriegszeit als auch darüber hinaus über die Lehr- und Lerntraditionen des betreffenden Landes zu informieren, insbesondere den Fremdsprachenunterricht betreffend.

Wenn Sie Ihre DaF-Lehrerausbildung in Deutschland gemacht haben, in Jena, Leipzig, Dresden, München usw., wenn Sie also einen DaF-Master in der Tasche haben, wenn Sie vielleicht sogar an einer oder mehreren Tagungen dieser Art teilgenommen haben, von den Verlagen mit ihren hochwertigen Lehrbüchern hofiert worden sind und sich dann plötzlich irgendwo in einem doch noch sehr fremden Ausland an einer Schule, Hochschule oder Universität befinden und vor einer konkreten Gruppe stehen, vor allem aber in einem ihnen neuen kollegialen, institutionellen und curricularen Zusammenhang stehen: dann relativiert sich die Bedeutung Ihrer ganzen mühselig erworbenen Maschinerie und Elektronik und Digitalität moderner Lehrwerke und Didaktik ganz ungeheuer. Das Fremdsprachen- und Landeskundekarussell dreht sich dort anders, es hat sich nicht so hochgeschaukelt. Die Sprachkirmes gehorcht lokalen Gesetzen, die langsamer, aber auch gründlicher sein können oder eben nur anders sind. Hat man Sie darauf vorbereitet, was Sie mit Ihrer hochgezüchteten Didaktik und Ihrem hochmodernen Material in dieser Situation tun? Welche Haltung nehmen Sie ein? Die des didaktischen Heilsbringers oder die des fügsamen Neulings? Gibt es einen dritten Weg?

Mein Eindruck ist, daß der früher einmal angedachte Weg der Regionalisierung von Lehrwerken (sowohl inhaltlich wie auch in Bezug auf Lehr- und Lernstrategien) unter dem Druck ökonomi-

scher Zwänge, optimaler Verkaufszahlen und der Vereinfachung der Produktion aufgegeben worden ist. Die großen deutschen Verlage schicken ihre uniformen Heuschreckenschwärme über die ganze Welt. Die deutschen DaF-Lehrstühle und ihr Umkreis partizipieren oft an ihrem Profit. Warum gibt es an deutschen DaF-Lehrstühlen keine oder so wenige Bemühungen um kontrastiv-vergleichende zwei-länderbezogene Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere für die Landeskunde? Warum gibt es keine sinnvolle Arbeitsteilung in diesem Bereich? Leipzig, Dresden, Jena, München usw. könnten sich doch in Absprache die jeweils benachbarten Länder bzw. nahe liegenden Länder und ihren jeweiligen Deutschunterricht zum Thema, zum Forschungsbereich, zum Projekt- und Begegnungsschwerpunkt machen. Warum geht das nicht? Klingt das zu sehr nach Planwirtschaft? Und – Entschuldigung – warum muß der Deutschunterricht in Kirgisien genauso interessant sein wie der in Polen?

Mein Plädoyer zielt auf Schwerpunktsetzung erstens in den Nachbarländern, zweitens in den weiteren Ländern, die unter der NS-Herrschaft gelitten haben. Zum Schluß komme ich zurück auf meine Frage: Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Habe ich eine

Antwort gegeben? Habe ich mich überhaupt um den Vergleich gekümmert, den ich angekündigt hatte? Ich möchte mich dazu nicht weiter äußern und überlasse die Antwort bzw. die vielen offenen Fragen Ihnen.

Literatur

- Butzkamm, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke, 1989.
- Butzkamm, Wolfgang: *Lust zum Lernen. Lust zum Lehren. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 2004.
- Groenewold, Peter: »Simulationen für interkulturelles Lernen: landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 259–281.
- Groenewold, Peter: »Land in Sicht«. *Landeskunde als Dialog der Identitäten am Beispiel des deutsch-niederländischen Begegnungsdiskurses*. 2 Bände. Teil 1: *Die Vermittlung von Gesellschaft, Sprache und Unterricht in der Landeskunde*. Teil 2: *Zerbrochene Spiegel – Gebrochen Spiegels. Rekonstruktion des deutsch-niederländischen Begegnungsdiskurses*. Dissertation Groningen 1997.
- Kwakernaak, Erik: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1996.
- Thiering, Christian: *Englischunterricht vom Menschen aus: Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung im Lernprozeß*. Neuried: Ars Una, 1996.