

Meddelelser fra Gymnasieskolernes

Tvsklaererforening

48

JULI 1972

P. V. Christiansen: *Zur Kulturkunde der
deutschsprachigen Länder
im dänischen Gymnasium*

**DIESE SONDERAUSGABE
IST ZUGLEICH
IDV- Rundbrief Nr. 10
DER INTERNATIONALE
DEUTSCHLEHRERVEBBAND**

Foreningens stivelse

Lektor *Harald Jacobsen*, formand, medlem af »Fagudvalget«, Brenlunds Alle 22, 2900 Hellerup. (01) HE 2182.

Lektor *Egon Bork*, næstformand, Torkei Badensvej 10, 2900 Hellerup. (01) HE 2548.

Lektor *Tove Barfoed Møller*, kasserer, i hver af opgaveservice, Foiesengenget 4, 2920 Charlottenlund. (01) OR 2691.

Adjunkt *Elva Sieneitad*, sekretær, Bakkesvinget 3, 2880 Bagsværd. (01) 98 02 14.

Lektor *Ragnild Hertz*, medlem af »Fagudvalget«, i hver af tidsskrift-Saesekretser. I hver af tiderne cirkulerer følgende tidsskrifter: »Die neue Rundschau« - »Germanistik« - »Muttersprache« — »Akzente«. Solbjergvej 28, 2880 Bagsværd. (01) 982652.

Adjunkt *Ingeborg Erichsen*, referent i H. F. spørgsmål, Callunavej 7, 3450 Allerød. (03) 2/24 83.

Lektor *Erik Jørgensen*, redaktør af »Meddelelser«, Guldbjergvej 3, 8270 Højbjerg. (06) 14 80 39.

Produktion:

Gyldendalske Boghandel,
Nordisk Forlag A.S.

Tryk:

A. Backhausens Bogtrykkeri
ved Holger I. Sørensen, 8700
Horsens.

Zur Kulturkunde der deutschsprachigen. Länder im dänischen Gymnasium

Referat, gehalten auf der internationalen Sonnenberg-Tagung vom 16. bis 25. April 1972 in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, München, im Internationalen Haus Sonnenberg im Harz. Das Rahmenthema der Tagung hieß: »Landeskunde und deutsche Sprache in ihrer Bedeutung für den Kulturaustausch«.

Das Wort 'Kulturkunde' hat im Dänischen keine direkte Entsprechung. Es hat also für uns ein gewisses kulturkundliches Interesse, diesen deutschen Begriff zu studieren.

Da hilft einem ein deutsches Buch weiter. Fritz Leisingers »Elemente des neusprachlichen Unterrichts«; auf Seite 100 liest man; »Wegen einer gewissen Übersteigerung, ja eines Ausschließlichkeitsanspruchs, mit dem der Gesichtspunkt der Kulturkunde in den zwanziger Jahren auftrat, ist er heute etwas fragwürdig geworden. Zu Unrecht, wenn man ihn nur so umfassend sieht, wie er gesehen zu werden verdient. Er hatte den Begriff 'Auslandskunde' abgelöst, wobei es im Grunde nur um Realien gegangen war. Demgegenüber bezog der Begriff 'Kulturkunde' alles ein, was sich als Wesensausdruck und Denkungsart eines Volkes in seinen historischen und gegenwärtigen Leistungen darstellte«. Was bei uns sachlich der 'Kulturkunde' entspricht, wird hoffentlich aus dem folgenden hervorgehen.

Zunächst sei bemerkt, daß wir prinzipiell den Literaturunterricht scharf von der eigentlichen Kulturkunde trennen, und dementsprechend werde ich rasch hier auf diese beschränken.

In unseren Lehrplänen und Richtlinien heißt es für die erste der drei Gymnasialklassen unter anderem, daß »ein elementares (geographisches, historisches, allgemein kulturelles) Wissen von den deutschsprachigen Gebieten« vermittelt werden soll. In den drei

Dieser Vortrag wurde vom Fachschulrat für Deutsch und Mitglied des dänischen SAG-1-Ausschusses P. V. Christiansen bei der Sonnenberg-Tagung über Landeskunde im April 1972 gehalten.

Der Vorstand des IDV dankt dem dänischen Verband der Deutschlehrer an Gymnasien und dem Verlag Gyldendal für die Gelegenheit, diesen Vortrag einem weiteren Kreise von Deutschlehrern bekannt zu machen.

Jahren Deutschunterricht der Volksschule haben die Schüler zwar auch etwas Landes- und Kulturkunde gehabt, aber in verschiedenem Ausmaße, - Grad und Umfang hängen von dem Zufall des gewählten Lehrbuches ab.

Der gesamte Lehrplan für die erste gymnasiale Klasse zielt darauf ab, eine gemeinsame Basis, sowohl des sprachlichen Könnens als auch des Wissens von landes- und kulturkundlichen Dingen zu schaffen.

Selbstverständlich kann es sich dabei nicht um eine systematische Form handeln, vielmehr um »Elemente« der Kultur, *vor allem solche Elemente, die für die Erweiterung der Sprachkenntnisse wichtig sind*. Es ist nicht an bestimmte Lesebücher gedacht, die einen bestimmten Kanon sichern sollten, - vielmehr soll man an geeigneten Stellen, wenn die Texte es ermöglichen, auf relevante Elemente der Realien-, Landes- und Kulturkunde eingehen. Allenfalls kann man sich landeskundliche Bücher als Nachschlagewerke denken. Am besten wäre *ein* Losblatt-System! Die literarischen Texte werden zum Teil auf die Eignung für diesen Zweck hin ausgewählt, einige bieten bekanntlich mehr konkrete »Realität« . als andere.

Ein gutes Beispiel dafür, und ein Text mit fester Tradition im Lesestoff der ersten Klasse ist ein Auszug aus Thomas Manns 'Buddenbrooks'; die Details in der Beschreibung Lübecks sind zu gleich Elemente einer bestimmten Kultur, wie sie sich in Architektur, Lebensstil, Sprache, Konfession und Kunst äußert. Im Anschluß an die Lektüre kann der exemplarische Wert der kulturkundlichen Details durch Heranziehen von Karten und graphischen Illustrationen zu Dialektgrenzen, Verteilung der Konfessionen usw. befestigt werden. So kann ein kulturkundlicher Bezugsort geschaffen werden, also kein »frame of reference«, wohl aber »points of reference«.

Die Formulierung der Lehrpläne zielt auf eine Objektivierung, auf ein Wissen ab.

Die Hilfsmittel dafür sind noch sehr mangelhaft, ich habe hier versucht, eine Tendenz, eine Bemühung zu umschreiben; allmählich wird hoffentlich das richtige Material hinzukommen.

Aus der Menge der Beispiele hole ich ein zweites hervor, das unansehnlich vorkommen mag, aber jedenfalls zeigt, wie ein Detail einen Beitrag zum Wissen von deutscher Geschichte liefern kann. Sie erinnern sich an Brechts »Augsburger Kreidekreis«. Es ist den Schülern unverständlich, wieso der mächtige Kurfürst dem Pächter Dollinger, diesem »lateinischen Mistbauern«, nichts anhaben kann, bis sie wissen, was hinter Brechts Betonung von Augsburgs Status als einer »freien Reichsstadt« liegt. Durch die Verknüpfung mit dieser eindrucksvollen Person gewinnt ein solches Wissen um die für deutsche Geschichte wichtige Relation 'Kaiser-Fürst-Reichsstadt' eine schärfere Prägnanz und größere Einprägsamkeit, als etwa im Geschichtsunterricht erreichbar wäre,

Zur Methode sei noch bemerkt, daß in diesem Fall eine historische Wandkarte genügt und auch in der Regel vorhanden ist; außerdem daß dieser Unterricht in der fremden Sprache geschehen kann, und daß gerade die Sprache der Schlüssel zum kulturkundlichen Wissen ist, wenn man zum Beispiel das Verhältnis Augsburgs zum Reich durch das Wort 'reichsunmittelbar' erklärt, das ja geradezu nach Veranschaulichung drängt!

Die Anlässe zur Vermittlung von kulturkundlichem Wissen sind Legion. Was uns fehlt, sind die technischen Mittel zur weiteren Veranschaulichung und Objektivierung dieser Elemente. Im Laufe der letzten 13 Jahre hat man Millionen in Sprachlabors investiert, aber die Schaffung von geeignetem, auf den kulturkundlichen Sprachunterricht abgestimmtem Anschauungsmaterial hat man versäumt, obwohl die technischen Möglichkeiten auch auf diesem Gebiet noch nie so groß waren: vom Film will ich erst gar nicht reden, denn das ist noch eine Kostenfrage; Diasserien gibt es schon, aber wie ich jedenfalls festgestellt habe, selten solche, die unseren Zwecken dienen; Transparente für die schon angeschafften Overheadprojektoren sollten eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein (mit Übersichten zumindest zu den aktuellen landeskundlichen Gegebenheiten, die im Unterricht Platz finden können); das Bild im Lesebuch gibt es schon lange, in verschiedenem Ausmaß, und ich haupte: mit sinkender "Qualität, -wenn man es an den Er-

forderungen des Sprachunterrichts messen will. Woran eigentlich sonst?

Bei einem Ausbau von all diesen visuellen Hilfsmitteln sollte man allerdings nicht den Fehler wiederholen, den man beim Sprachlabor gemacht hat: erst machte man die Maschine, dann fragte man: wie muß/kann ein Sprachunterricht sein, der diese Maschine ausnutzt?

Der Ausgangspunkt soll nicht die Technik sein, nicht die Literatur, nicht die landes- und kulturkundliche Information, sondern die sinnvolle Gestaltung des Unterrichts auf der Basis eines originalen fremdsprachlichen Textes, und prinzipiell so, daß jedes Thema durch die Arbeit an der Sprache erschlossen wird.

Gerade ein Beispiel aus einem relativ neuen landeskundlichen Lesebuch möchte ich heranziehen, um zu illustrieren, wie sich Foto und Text einer sprachlichen Annäherung geradezu versperren können. (Siehe Textbeispiel Seite 16ff).

Im Text fällt auf, daß das Anekdotische eine große Rolle spielt; die Geschichte von Tilly und den Bürgern von Rothenburg nimmt viel Platz ein. Zweitens ist auffallend die Fülle von historischen und anderen Details, die nur lose miteinander verbunden sind; z.B. findet man mehr als 10 Jahreszahlen in dem kurzen Text. Drittens das Verhältnis Foto-Text. Ein Bild zeigt »Kunststudenten vor der Stadtmauer in Rothenburg«. Welche relevanten sprachlichen Reaktionen der Schüler können in einem Gespräch über ein solches Bild ausgelöst werden? Etwa: »Ich sehe fünf Kunststudenten«. Oder: »Ich sehe eine Mauer (ein Schloß)«. Auf dem Foto ist nichts, was eine Vorstellung von eben dieser Stadt gibt. Und nichts, was von einem landeskundlichen Begriff wie 'Stadtmauer' eine Vorstellung gäbe (für unsere Schüler ja bloß ein Wort.); was man sieht, kann ja irgendein Gemäuer sein.

Aller Berechnung nach führt diese Illustration direkt vom dem Thema weg!

Das Textbeispiel ist auf Seite 16 abgedruckt; das dazu gehörige Foto konnte hier leider nicht wiedergegeben werden.

An sich ist es "meiner Meinung nach ein gutes Foto, bloß hier am falschen Ort. Übrigens kommt es mir vor, als hätte ich das Bild schon mal in einer Touristenbroschüre' gesehen! Leider habe ich hier keine Ausnahme kritisiert, sondern den Regelfall. Das Buch ist 1966 erschienen.

Vorschlag zu einem hochnotwendigen methodischen Projekt: Wie macht man zweckdienliche Fotos für den landeskundlichen Unterricht in einer Fremdsprache? Ich schlage folgende Kriterien vor: das Bild soll einen eindeutigen Bezug zum Text haben, so daß themengerechte sprachliche Reaktion ausgelöst werden; das Bild soll wesentliche Begriffe des Textes veranschaulichen; das Foto soll nichts zeigen, was vom Thema ablenkt.

Bevor man damit anfängt, sollte man ein landes- und kulturkundliches Lesebuch, das zum erstenmal 1927 erschienen ist, eingehend studieren, nicht wegen der technischen Qualität der Illustrationen, denn die entspricht dem damaligen schlechteren Stand, sondern um Beispiele der gelungenen Integrierung von Bild und Text zu beobachten. Daß der ausländische Schüler hier eine wirkliche Vorstellung von Rothenburgs Stadtmauer, die auch im Text erwähnt ist, bekommt, sieht jeder sofort. Als wesentlich möchte ich hervorheben, daß uns hier das räumliche Verhältnis Stadt-Fluß von Augen geführt wird. »Die Stadt liegt über/oberhalb der Tauber«. Es wäre merkwürdig, wenn kein Schüler darauf kommen würde, daß eine Verbindung mit dem Namen 'R.ob der Tauber' besteht, oder sich darüber wundern würde, wieso ob der Tauber.

jedenfalls, was bei dem ersten Beispiel nur künstlich vom Lehrer hätte eingeführt werden können, eine Erklärung des sprachlich

S. Sigtryggsson und A. Rossen.: »Deutsche Kultur- und Charakterbilder«, Seite 45-46; siehe Verzeichnis S. 19.

Das Textbeispiel ist auf Seite 15 abgedruckt, auch dies leider ohne Illustration.

auffallenden Namens, ergibt sich hier natürlich und mühelos aus der Betrachtung des Bildes,

Der Text hebt dementsprechend als das Charakteristische der Stadt gerade die räumlichen Verhältnisse, die Höhenlage usw. hervor. Der Bezug Bild-Text ist perfekt.

Die 10 Jahreszahlen und die Geschichte von Tilly und dem Meistertrunk vermisste ich gern, wenn ich dafür, wie hier, erfahre, daß die heutige Kleinstadt ehemals eine Reichsstadt war.

Es ist ja nicht nur eine Frage der Information oder der Methode, die Sache, hat eine weitere didaktische Perspektive, und zwar folgende: Ein Unterrichtsgespräch in der fremden Sprache, das sich an das Thema hält und dieses Thema wesentlich beleuchtet, ist für die intellektuelle Entwicklung der Schüler wichtig. Sollte man einwenden, bei diesem Beispiel werden wenig Informationen gebracht, möchte ich antworten: Wenn das Wenige das Entscheidende ist, ist es viel; aber das Vielerlei im ersten Beispiel ist - auch was das sprachliche Ergebnis und die landeskundliche Information betrifft — so viel wie nichts.

Das negative Beispiel ist nun leider typisch für neuere Landeskundebücher, die aus Schweden zu uns gekommen sind. Das erste Beispiel stammt übrigens aus dem schwedischen Landeskundebuch für das Gymnasium »So ist es heute«, das vor ein paar Jahren auch in Dänemark erschienen ist.

Zusammenfassend möchte ich über diese neueren Landeskundebücher sagen, daß sie mit ihrer Betonung von zusammenhangslosen Details, z.B. Jahreszahlen, mit der Vernachlässigung der text- und sprachgerechten Illustration, einen methodischen Schritt rückwärts bezeichnen.

Anders ausgedrückt: die Verfasser sind offensichtlich dem Klichee TOURISMUS verfallen. Symptomatisch in der Hinsicht ist der einleitende Satz S. 64: »Hier erlebt der Tourist das romantische Deutschland. — Man ist versucht zu sagen, die Anhäufung von Zahlen, Name« und Anekdoten entspricht dem zweifelhaften pädagogischen Beispiel — des Fremdenführers.

Die methodischen Bemühungen besonders nach dem letzten Krieg beziehen sich bekanntlich mehr auf das praktische Sprachkönnen, weniger auf Fragen wie die hier zur Debatte stehenden Inhalte und Mittel des kulturkundlichen Unterrichts.

Ich habe allerdings nicht den Eindruck, daß ich mit dem hier Gesagten im Widerspruch stünde zu den Prinzipien etwa eines modernen amerikanischen Linguisten wie Robert Lado. Ich meine, man könnte sogar von Ansätzen ausgehen, wie sie in seinem Buch »Language Teaching« zu finden sind: »It is essential to our goal that we understand the cultural units of meaning *attached to* units of expression such as words, idioms, and proverbs, *as well as literary masterpieces*«. (S. 27). In diese Reihe lassen sich auch landes- und kulturkundliche units of meaning einfügen, die mit den entsprechenden units of expression verknüpft sind. Ich fasse Robert Lados Äußerung so auf: Das Ziel *Sprechen und Verstehen* macht die enge Verbindung von kulturkundlichem Inhalt und sprachlichem Ausdruck zur methodischen Basis. Ich meine nun, eine konsequente Praxis, die von hier ausgehen würde, müßte auch ganz anders eingerichtete und ausgestaltete Bücher und sonstige Hilfsmittel zur Folge haben.

Während das kulturkundliche Unterrichtsziel für die erste gymnasiale Klasse mehr auf die Landeskunde hin orientiert ist, wobei die Inhalte von den gewählten, meist literarischen, Texten bestimmt werden, und die Methode in einer Objektivierung solcher landeskundlichen Elemente besteht, ist in dem Lehrplan für die beiden letzten Klassen des neusprachlichen Gymnasiums von »Einblicken in charakteristische Gegebenheiten der Kultur der deutschsprachigen Gebiete« die Rede.

Das heißt zunächst, daß auch hier keine systematische Kulturkunde in Frage kommt, eher eine Art »exemplarisches Lesen«, Wenn von »charakteristischen Gegebenheiten der Kultur« gesprochen wird, ist man auch weit davon entfernt, zu einem »Wesensausdruck« oder der »Denkungsart des Volks« vorstoßen zu wollen.

Wohl aber sollte man - so möchte ich das Wort 'charakteristisch' auslegen - in dem vielen Gemeinsamen (das Gemeinsame ist bei der engen Nachbarschaft eine Selbstverständlichkeit) das suchen, was sich als etwas Besonderes abhebt, und es erklären aus der besonderen Geschichte, der geographischen Lage, der sprachlichen und geistigen Tradition oder auch aus der originalen Leistung einer, bedeutenden Persönlichkeit. Mit der selbstverständlichen Einschränkung: soweit es durch das Medium der Sprache zum Ausdruck kommt und in der Sprache greifbar ist.

Diese Einschränkung bestimmt die Inhalte und die Methoden, und grenzt von dem Unterricht in der Muttersprache, dem Geschichtsunterricht usw. ab.

Durch die Liste der kulturkundlichen Lesebücher haben Sie einen gewissen Eindruck bekommen von den Stoffen, die in der Lektüre vorkommen.

Ich will im folgenden versuchen, 1. relevante Kriterien für die Eignung von Kulturkunde-Texten aufzustellen, 2. im Anschluß hieran die verschiedenen Typen von Texten zu charakterisieren, schließlich und 3. an zwei Beispielen zu zeigen, was der kulturkundliche Unterricht auf dieser Stufe meiner Meinung nach leisten sollte.

Die drei wichtigsten Kriterien in der Reihenfolge ihrer Bedeutung:

1. Der Text soll so sein, daß die Arbeit an seiner Sprache (semantisch) unmittelbar auch den kulturkundlichen Inhalt erschließt.
2. ist der Stoff wichtig: ist das Thema wesentlich? Kann es als exemplarischer Fall gelten?
3. muß der Schwierigkeitsgrad der Sprache erwogen werden (Abstraktheit? Komplizierter Satzbau?).

Man kann diese Kriterien natürlich nicht scharf voneinander trennen, besonders sind 1 und 3 eng miteinander verbunden.

Entscheidend ist, daß das erste Kriterium bei der Textwahl den absoluten Vorrang hat; die anderen sind zwar auch wichtig, aber erst wenn das erste Kriterium erfüllt ist.

Daß den meisten Text Sammlungen das zweite, das Kriterium des Stoffes, zugrunde zu liegen scheint, ist an sich nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, daß die Diskussion, gerade auch die internationalen Symposien und Tagungen, diesen Gesichtspunkt geradezu verabsolutiert hat.

Ich bin der Ansicht, man sollte hier methodisch begründen und nicht alles der pädagogischen Intuition der einzelnen Lehrer überlassen.

Die Texte in den vorliegenden Sammlungen kann man in zwei Haupttypen einteilen:

1. Die Texte, die Kulturkunde *aus zweiter Hand vermitteln*, und
2. die »dokumentarischen« Texte, die Darstellungen *aus erster Hand* bieten.

Die Darstellungen aus zweiter Hand lassen sich wieder nach *Stiltypen* einteilen:

- a. Am anspruchsvollsten ist wohl der Text mit *Essay-Charakter*, wegen der Subjektivität und der Unbekümmertheit in der Behandlung und Durchführung des Themas, so daß der Schüler keine Chance hat, zu entscheiden, was objektiv gegeben und was subjektiv ist; besonders die ironische Variante ist für die meisten Schüler undurchschaubar (z.B. Heinrich Heines Aufsatz über »Die deutsche Philosophie«).
- b. Der Text in *wissenschaftliche?»* Stil, besonders die geistesgeschichtliche Variante, die auf souveräne Art Parallelen zu anderen Kulturen oder Gedankensystemen zieht, ohne daß die Schüler die Möglichkeit hätten, sie zu kontrollieren (z.B. Arthur Rosenberg über Karl Marx).
- c. Und schließlich die Mischung aus den beiden ersten Typen, mit Umgangssprache versetzt: der moderne *Journalisten-Stil*;

in: »Historisches Lesebuch«, vgl. S. 20.

in: »Kulturgeschichtliche Lesestücke«, siehe S. 19.

Das wissenschaftliche Element wird hier meist von der Soziologie gestellt - (z.B. Theo Sommer: »Zwischen Mauer und Plakatwand«).

Ich wollte hiermit nur drei, relativ häufig vertretene Typen herausstellen - es liegt mir fern zu behaupten, daß »Zweiter-Hand-Texte« immer auch gleich »Second-hand«-Ware wären. Die allermeisten jedoch sind nach meiner Erfahrung nur für unsere Zwecke brauchbar, wenn das Thema vorher durch eine dokumentarische Behandlung »aus erster Hand« beleuchtet worden ist.

Wie Sie aus der Liste ersehen, finden sich in dänischen Kulturkundebüchern mehrere Texte zu Luther und der Reformation, was kulturkundlich leicht zu erklären ist. (Den »aktuellen« Bezug liefert uns die kulturkritische Gegenüberstellung von Luther und Thomas Münzer, die kürzlich wieder durch Dieter Portes Theaterstück zu heißen Diskussionen führte)."

Der Deutschlehrer kann also wählen.

Erstens ist da ein »Kultur- und Charakterbild« -Zusammen mit einem dokumentarischen Bericht über den Reichstag in Worms, ergänzt durch Thomas Manns Abrechnung aus den »Betrachtungen eines Unpolitischen« mit den Versuchen, Luther und die deutsche Reformation für irgendwelche Doktrinen in Anspruch zu nehmen; alles in allem eine ausgewogene Mischung aus Dokumentation und persönlicher Stellungnahme.

Treitschkes und Nietzsches Beiträge sind eher als »Wesensbilder« zu charakterisieren; das Wesen nicht nur Luthers, auch das des Verfassers ja des Deutschen schlechthin wird gedeutet, oder besser: geschaut, - was alles äußerst interessant ist, wenn man die Möglichkeit und den Willen besitzt, es zu relativieren. Das ist beim Lehrer der Fall, beim Schüler beteht die Möglichkeit nicht. Die Gefahr der raschen Verurteilung, der Bestärkung in kliché-

in: »Dichtung und Bericht«, vgl. S. 20,

in: »Deutsche Kultur- und Charakterbilder«, vgl. S. 19.

in: »Historisches Lesebuch«, vgl. S. 20. .

haften Vorstellungen ist gegeben, und der *Einblick* in charakteristische Erscheinungen ist schon deswegen erschwert, weil der Blick zu sehr getrübt wird. - Dazu kommt noch ein methodisch begründeter Einwand: der Lehrer muß ständig erklären und ergänzen, weil sich die Texte auf einer abstrakt-verallgemeinernden Ebene bewegen. Wenn er das auch deutsch tut, für den Sprachunterricht ist das keine günstige Ausgangsposition.

Generell mochte ich diese Selbstdeutungen, die eine »Wesensbau«-im positiven oder negativen Sinne darstellen, ich möchte diese Abrechnungen (als modernes Gegenstück könnte man Hans Magnus Enzensbergers Essays nennen), nur höchst bedingt als angemessene Lektüre im Fremdsprachenunterricht akzeptieren. Was herauskommt, ist — vor allem wegen der begrenzten Sprachkenntnisse der Schüler — gegen die Absicht des Lehrers oft die alte fragwürdige Kulturkunde als Kunde von Wesen und Eigenart des Volkes, und zwar in der Karikatur!

Zu dem Thema Luther scheint mir immer noch am besten; die Auswahl in »Deutsche Kultur- und Charakterbilder«. Eine andere Möglichkeit wäre folgendes:

In Rankes Aufsatz steht S. 32, Luther habe sich dem »Ablaßmißbrauch« entgegengestellt; und weiter: »Die Hauptursache bei ihm war der vollkommenen geistliche Impuls«.

Solche knappen Abstraktionen *kann* der Lehrer erklären, aber er sollte es nicht, erstens weil längere Erklärungen sowieso von begrenztem Wert sind, zweitens weil das überhaupt einer eigentlich fremdsprachengerechten Unterrichtskonzeption zuwiderläuft, nach der der *Schüler* zur aktiven Arbeit an der Fremdsprache animiert werden soll. Statt der nachträglichen Erklärungen schlage ich die vorherige Lektüre von einem Brief Luthers (31. Okt. 1517) vor, der in der Dokumentensammlung »Luther auf dem Wege zum evangelischen Christentum« abgedruckt ist. (Die Sprachform ist

in: »Kulturgeschichtliche Lesestücke«, vgl. S. 19-

Siehe Verzeichnis S. 20.

normalisiert). Wenn die Schüler hier selbst gesehen haben, daß Luther am Tage der Veröffentlichung der Thesen noch grundsätzlich mit dem Ablaßhandel einverstanden ist, und daß der Mißbrauch nach seiner Formulierung darin besteht, daß der Ablaß durch die Prediger als eine »Gnade« Gottes und als die »Reue« überflüssig machend hingestellt wird, dann haben sie die Voraussetzungen, um von Ranke zu folgen, wenn er schreibt: »Die Hauptursache war bei Luther der vollkommen geistliche Impuls«.

Zuletzt noch einige Bemerkungen zu den auf Seite 19 f angeführten Marxismus-Texten. Sie reichen von der schon erwähnten abstrakten, die meisten Schüler überfordernden Darstellung Arthur Rohenbergs bis zu Pinnows konkret im historischen Rahmen explizierender Beschreibung der Marx'schen Grundgedanken.

Dokumentarische Texte stehen in Inger Berteisens »Historischem Lesebuch« und in Johannes Jensens »Deutschen Texters zur Geschichte des Sozialismus« zur Verfügung.

Gerade bei einem Marx-Text kann man erfahren, wie die günstige Situation des Fremdsprachenunterrichts geschaffen werden kann, daß die Beschäftigung mit dem Thema identisch ist mit der Arbeit am Text, an der Sprache. In Johannes Jensens Auswahl steht ein Text von 1844 über die »Entfremdung«, ein Begriff, der auch bei uns zur Modephrase geworden ist. Wenn wir unsere Lehnübersetzung »fremmedgørelse« ins Deutsche zurückübersetzen, kommt »Fremdmachung« heraus. Der Mensch sei »fremdgemacht«, heißt es, und in dieser Formulierung scheinen sich Linke und Rechte verständigen zu können. Irgendwo habe ich gelesen, Marx hätte die Sprache als »unmittelbare Wirklichkeit des Denkens« bezeichnet. Das scheint in besonderem Maße für seine eigene Sprache zu gelten, jedenfalls kommt er dem Fremdsprachenlehrer sehr entgegen.

Ich denke dabei daran, wie man in der Auswahl Seite 25 auf induktive Weise an den Begriff »Entfremdung« herankommt, wenn die Schüler selbst lesen, daß das Produkt der Arbeit dem Arbeiter gegenüber »eine fremde Macht« ist, wenn dann weiter

von der »entfremdeten Arbeit«, und wenn schließlich von dem »entfremdeten Menschen« die Rede ist.

Als Kern der Sache erweist sich, daß das *Arbeitsprodukt - infolge der Eigentumsverhältnisse - dem Arbeiter fremd wird, ihm entfremdet ist*, ein Aspekt, der in dem dänischen Wort »fremmedgørelse« nicht ausgedrückt wird (es heißt immer nur: *der Mensch ist entfremdet*).

Damit scheint mir ein »Einblick« ermöglicht in eine charakteristische, originale Denkleistung in der Zielsprache, indem man einen - noch dazu aktuellen — Begriff an der Sprachwurzel zu fassen bekommt, und wobei herauskommt, daß hinter der scheinbaren Gemeinsamkeit der Begriffe doch ein — letzten Endes sprachlich bedingter — Unterschied in der Vorstellung liegt.

Das Beispiel demonstriert zugleich, wie sich der Fremdsprachenunterricht prinzipiell von den anderen Fächern unterscheidet, es zeigt sich in der Art des Stoffes, in der Methode und hier ganz besonders in der Leistung.

Ich habe hier nur Andeutungen machen können, wie bei uns die Zielvorstellungen, wie die Mittel sind, und zu welchen Überlegungen sie Anlaß geben können.

Ich hoffe, daß wir uns gemeinsam mit Kollegen in anderen Ländern um eine neue *didaktische* Fundierung der fremdsprachlichen Kulturkunde werden bemühen können, und daß dieser Blickwinkel zugleich der unfruchtbaren Diskussion darüber, *welche stofflichen* Bereiche der Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen habe, ein Ende machen wird; ich denke dabei besonders an die Sterilität der Diskussion, die durch die Betonung des Begriffes »cultura minor« hervorgerufen worden ist. Diejenigen, die noch dazu behaupten, diese cultura minor — diese sogenannte »Substanz des Alltags« — hätte geradezu als Substanz des Unterrichts zu gelten, sollten bedenken, daß sie mit dieser These das sicherste Mittel gefunden haben, um dem Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache Deutsch das Wasser abzugraben.

Die dänischen Kollegen werden wissen, daß der sichere Platz,

den das Fach Deutsch bei uns immer noch als *zweite* Fremdsprache - mit markiertem Abstand zu Französisch oder Russisch als dritter Fremdsprache — innehat, und den das Fach auch 1945 ohne weiteres behauptete, daß diese Position nicht der Pflege einer cultura minor zu verdanken ist, sondern einer Anerkennung der Bedeutung der literarischen wie der nichtliterarischen deutschen *Kulturkunde* für unsere Orientierung nach außen.

Daß sich diese Kulturkunde nicht zu einer ausschließlichen Betonung einer pragmatischen, bloß-aktuellen Landeskunde, verflachen sollte, lehrt uns ein etwas älteres Beispiel, und zwar die ähnlich orientierte und übel beleumdete sogenannte »Auslandskunde« im Englisch- und Französischunterricht im deutschen Gymnasium der zwanziger Jahre.

»Der Sprachunterricht muß umkehren!«

Diesen Ausspruch Victor's aus dem Jahre 1882 sollten wir heute nicht zu buchstäblich verstehen!

Textbeispiel: S. Sigtryggsson und A. Rossen: Deutsche Kultur- und Charakterbilder, S. 45.

[Der folgende Abschnitt will in noch höherem Masse als der vorbergende Teil unter geschichtlichem Aspekt gelesen sein. 'Wie die meisten deutschen Städte haben auch Rothenburg, Lübeck und Nürnberg unter den Bombenangriffen des 2. Weltkrieges schwer gelitten, und viele der im folgenden erwähnten Bauten und Kulturdenkmäler sind ganz oder teilweise zerstört.]

Noch haben viele deutsche Städte charakteristische Züge der mittelalterlichen Stadt bewahrt. So ist das bayrische Rothenburg ob der Tauber, einst eine Reichsstadt, jetzt ein Kleinstädtchen mit nur 8500 Einwohnern, ganz von der alten Mauer umgeben. Ja, um den ersten Mauerring hat man später, als die Stadt sich vergrößerte, einen zweiten gelegt. Nach drei Seiten ist es für die Stadt unmöglich, über diesen Mauerring hinauszugehen, denn überall fallen die Hänge schräg und steil, wohl 100 m und mehr, zu den silbern blitzenden Windungen der Tauber ab. Man weiß wirklich nicht, was schöner ist: die Blicke durch die hochgelegenen Straßen, durch alte Tore, von Wachttürmen, immer in das weite Land

hinaus mit seinen Hochplateaus, seinen Wäldern und Hängen, den Weilern und Flecken und den weithin leuchtenden alten Kirchlein ... oder diese Straßen selbst mit den hohen alten Patrizierhäusern, mit wundervollen Toren und Höfen, schönen Portalen, prächtigen geschlossenen Plätzen, und vor allem mit jener köstlichen Führung der Straßenzüge, die das Bergan und Bergab der Hügel ausgleichen,

Die romantische Strasse aus G. Wohlger-nuth-Berglund: So ist es heute, S. 64-66.

Die romantische Strasse verbindet die barocke Bischofsstadt Würzburg mit der Gebirgsstadt Füssen, den Main mit den Alpen. Hier erlebt der Tourist das romantische mittelalterliche Deutschland. Er steht vor gotischen Bürgerhäusern, prächtigen Renaissancebauten, alten Stadtmauern mit breiten Wehrtürmen. In den Schlossgärten plätschern barocke Brunnen und von den Altären lächeln wunderschöne Madonnen auf ihn herab. Alte Steinbrücken führen über die Flüsse, auf den Bergen thronen königliche Schlösser, und in den Tälern liegen malerische Weindörfer und alte Reichsstädte. Hier wandern Sie durch jahrhundertalte Städtchen wie Mergentheim, Weikersheim und Creglingen und erleben das deutsche Mittelalter in Rothenburg, Dinkelsbühl, Nördlingen und Augsburg.

Rothenburg ob der Tauber erhielt sein Stadtrecht 1172 von Kaiser Friedrich Barbarossa. Im 14. und 15. Jahrhundert entstanden der Stadtkern mit seinen prächtigen Bauten und die Befestigungsanlagen der Stadt. Im 30jährigen Krieg (1618-48) stand Rothenburg auf der Seite der Protestanten. Die Stadt wurde 1631 von dem kaiserlichen Feldherrn Tilly erobert. Er drohte mit blutiger Rache, Brand und Plünderung. Der Rat der Stadt verhandelte vergeblich mit Tilly um einen milden Frieden. Tilly blieb hart. Da brachte der Kellermeister der Stadt dem zornigen Feldherrn einen prächtigen Humpen mit Tauberwein,

Tilly und seine Offiziere tranken daraus. 3 3/4 Liter Wein gingen in diesen Humpen. Tilly spottete mit dem Rat und versprach, die Stadt zu schonen, wenn einer der Herren den vollen Humpen mit einem Zug leer trinken konnte. Der Bürgermeister Nusch wagte es

und trank den Humpen leer. Tilly hielt sein Versprechen, Die Stadt war gerettet.

Noch heute feiert man dieses Ereignis. Einmal im Jahr führt man das Festspiel vom Meistertrank auf.

Rothenburg wurde, wie viele andere deutsche Städte, durch den 30jährigen Krieg arm. Die Stadt wurde fast vergessen. Erst im vorigen Jahrhundert, in der Zeit der Romantik, wurde sie von zwei deutschen Malern, Ludwig Richter und Carl Spitzweg, wieder entdeckt. Die Bilder dieser beiden Maler haben die Stadt in der ganzen Welt berühmt gemacht. Im zweiten Weltkrieg wurde die Stadt nur wenig zerstört.

In einem Brief schreibt der deutsche Schriftsteller Erich Maria Remarque von Rothenburg:

... Als ich nach mehr als 15 Jahren Abwesenheit nach dem Kriege zum ersten Mal wieder in meine Heimat zurückkehrte, fand ich sie nicht wieder. Die Stadt war ein Trümmerhaufen geworden, in dem ich mich verirrt, als ich die Strassen meiner Jugend suchte. Alles was ich tun konnte, war ein paar Ansichtskarten von vor dem Krieg zu erstehen. Das war geblieben. Ich fuhr weiter durch das zerschlagene und zerstörte Land. Dann kam ich nach Rothenburg. Und hier war plötzlich der Friede. Die Stadt stand da wie früher mit ihren Winkeln und Mauern und Gassen und Träumen, unberührt von all dem Furchtbaren, wie eine Bastion der Hoffnung, des Trostes und eine zweite Heimat für die verstörte Seele. Sie ist es für mich geblieben. Inzwischen hat man das andere wiederaufgebaut mit Fleiss, Treue und viel Geschick. Der Krieg ist schon fast vergessen — und morgen fliegen wir vielleicht schon zum Mond - aber Rothenburg mit seinem Zauber bleibt unverändert ...

Lesebücher zur deutschen Kulturkunde

Dänische Schulausgaben für die Klassen 11 und 12. Die Liste berücksichtigt nicht die *literarischen* Textsammlungen. Der einzelne Lehrer ist nicht an ein solches Lesebuch gebunden, er kann aus verschiedenen auswählen oder" seine Texte aus originalen deutschsprachigen Büchern, Zeitschriften und Zeitungen zusammenstellen.

S. Sigtrygsson und A. Rossen: DEUTSCHE KULTUR- UND CHARAKTERBILDER. 10. Ausgabe, 1961, Aschehous forlag. Erste Ausgabe: 1933.

(Beispiele; »Martin Luther«, Auszug A. von Harnack: »Martin Luther und die Grundlegung der Reformation«, 1911.

»Geschichtliche Bedeutung der Reformation«, aus Th. Mann: »Betrachtungen eines Unpolitischen«.

»Die deutsche Arbeitsbewegung«, aus Pinnow: »Deutsche Geschichte« 1929.

»Wiedersehen mit Berlin«, Aufsatz von A. Döblin in der ZEIT. Okt. 1947).

H. Ring Hansen und V. Stärmose: KULTURGESCHICHTLICHE LESESTÜCKE. 6. Ausg. 1971, Gyldendals forlag. Erste Ausgabe: etwa 1946. (Beispiele: »Die Reformation«, aus Leopold von Ranke: »Über

die Epochen der neueren Geschichte«. »Aus den Jahren 1811-13«. aus Ludwig Richter:

»Lebenserinnerungen«. Arthur Rosenberg: Karl Marx, aus Rohden und Ostrogorsky:

»Menschen, die Geschichte machten 111«.

»Die Welt der Sicherheit«, aus St. Zweig:

»Die Welt von pestern,«

»Wie das deutsche Volk verführt wurde«, aus Hitlers »Mein Kampf«, Band 1, Kap. 6 'Kriegspropaganda'.
»Radiosendung am 10. Mai 1945« aus Tb. Mann:
»Deutsche Hörer«.

Inger Bertelsen: HISTORISCHES LESEBUCH. Gyldendais forlag 1970.

(Beispiele: »Luther im Spiegel der Geistesgeschichte«, aus Heinrich Bornkämmer; »Luthers Bild in der dt. Geistesgesch.«, »August 1914«, aus E. Glaeser: »Jahrgang 1902H. »Das Schicksal der deutschen Juden 1933—42«, aus Jochen Klepper: »Unter den Schatten deiner Flügel«. »August 1961«, aus »Dokumente zur Berlinfrage 1944-62«. »Aus dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen«, aus »DDR. Geschichte u. Bestandsaufnahme« von Ernst Deuerlein).

Wohlfahrt Andersen u. Esben Pedersen: DICHTUNG UND BE- RICHT. DEUTSCHE PROSA SEIT 1945. G. E. C. Gads forlag 1968.

(Beispiele: Golo Mann: »West- und Ostdeutschland seit 1945«. ■ C. G. Alevander: »Die Insel Berlin«.)

Appel, Lange und Schultz: MARTIN LUTHER AUF DEM WEGE ZUM EVANGELISCHEN CHRISTENTUM. Dokumente. Hirschsprungs forlag, 1961.

Johannes Jensen: DEUTSCHE TEXTE ZUR GESCHICHTE DES SOZIALISMUS. Haases forlag, 1970.

Beispiele von durchgenommenen Texten, die nicht in Schulausgaben vorliegen:

Freud: "Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse.

Adenauer - Rede vom 1. Juli 1953;

Ulbricht - Rede vom August 1953

(beide in: Feister »Die politische Rede im Westen u. Osten Dtschls.«).

Schnurre: Der Zwiespalt;

Hartlaub: Die stehengebliebene Stadt

(beide in: »Ich lebe in der Bundesrepublik«). »Was die Kinder in den Schulen der DDR lernen«, DDR-Revue, 3, 1968.

Rede des Bundespräsidenten Heinemann, 1971.

Grundgesetz BRD (Präambel und I. Grundrechte 1-19).

Verfassung der DDR (Präambel und Abschnitt I).

Auszug aus den Lehrplänen und Richtlinien für das dänische Gymnasium

(Vorbemerkung: das dreijährige dänische Gymnasium baut auf der 9jährigen Volksschule auf, in der die Schüler drei Jahre Deutsch gehabt haben).

Im Lehrplan des Unterrichtsministeriums vom 16. Juni 1971 als Unterrichtsziel für das Fach Deutsch in der ersten gymnasialen Klasse (d. h. im 10. Schuljahr), daß

die praktische Sprachbeherrschung der Schüler zu untermauern und weiterzuentwickeln sei,
daß ihnen die Voraussetzungen für das verstehende Lesen von deutscher Literatur zu geben,
und daß ihnen die Voraussetzungen für das verstehende Lesen von deutscher Literatur zu geben,
und daß ihnen in einem begrenzten Umfang elementares (geographisches, historisches, allgemein kulturelles) Wissen von den deutschsprachigen Ländern (Staaten) zu vermitteln sei.

In den ministeriellen Richtlinien, die Konkretisierungen der Lehrpläne und methodische Bemerkungen enthalten, heißt es im Anschluß an den letzten der oben zitierten Punkte;

Dazu wird Lehrmaterial erfordert, das geeignet ist, ein elementares Wissen von den deutschsprachigen Ländern (Staaten) zu vermitteln: außer informativen Texten auch Karten, Transparente für Overheadprojektoren, Übersichten usw. Es sei davor gewarnt, Lehrstoff zu benutzen, der für die 2. og 3. Klasse (11. und 12. Schuljahr) berechnet ist. Selbstverständlich müssen diese Lehrmittel ständig erneuert und auf den neuesten Stand gebracht werden.

Im Lehrplan heißt es weiter zu dem Fach Deutsch in den beiden letzten neusprachlichen Klassen (Klasse 11 und 12), daß

die Fähigkeit der Schüler zum verstehenden Lesen von deutscher Literatur und »Sachprosa« zu entwickeln, und daß ihnen hierdurch Einblicke in charakteristische Gegebenheiten der Kultur der deutschsprachigen Länder (Staaten) zu vermitteln sei; außerdem sollen die Schüler darin geübt werden, gesprochenes Deutsch zu verstehen und sich mündlich und schriftlich" auf deutsch auszudrücken.

Zu dem Punkt »Sachprosa« heißt es in den Richtlinien:

Während sich die Sachprosa in der ersten Klasse für das Vermitteln von elementarem Wissen (Realien) eignen soll, handelt es sich in der 2. und 3. Gymnasialklasse um eine weitergehende Beleuchtung charakteristischer Seiten der kulturellen Gegebenheiten in deutschsprachigen Ländern in Vergangenheit und Gegenwart.

Als Themenbeispiel seien genannt: Reformation; Liberalismus und Marxismus im 19. Jahrhundert; die Psychoanalyse; soziale und politische Gegensätze im 20. Jahrhundert.

Die Behandlung von solchen Themen ist auf der Lektüre von Texten dokumentarischer Art zu basieren (z.B. Texten von Luther, Marx, Freud; Parteiprogrammen oder Teilen von anderen Programmschriften, Verfassungen u.ä.).

Wenn Darstellungen räsonnierender oder essayistischer Art als Lektüre herangezogen werden, muß die Textbehandlung eine kritische Beleuchtung der Haltung des Verfassers miteinbeziehen.