

Katalin Petneki (Budapest)

Gedanken über die Rolle der Landeskunde im ungarischen Deutschunterricht

Anlaß der folgenden Betrachtungen war eine Fachtagung in Kassel im November 1993, wo Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht vorgestellt und diskutiert wurden. Die von Professor Dr. Gerhard Neuner organisierte und geleitete Tagung trug den Titel „**Fremde Welt und eigene Wahrnehmung**“. Das Thema wurde im Programm in vier Schwerpunkte gruppiert:

- Schwerpunkt I: Landeskunde und Lernerperspektive**
- Schwerpunkt II: Landeskundeinhalte: Auswahl und Graduierung**
- Schwerpunkt III: Methoden / Lehrmaterial**
- Schwerpunkt IV: Landeskunde als Hochschulfach in der Deutschlehrerausbildung.**

Ich halte diese Aspekte der Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht für so wichtig, daß ich meine Gedanken zu diesen Punkten in einem Beitrag zusammenfassen möchte.

Bevor ich aber auf die Schwerpunkte eingehe, möchte ich einige Gedanken zum **Stellenwert der Landeskunde** im ungarischen Deutschunterricht ausführen. (Auf die Probleme der Begriffsbestimmung möchte ich hier nicht eingehen.) Das grundlegende Problem liegt vor allem in der Durchführung bzw. Realisierung der Lehrziele. Im Lehrplan für Gymnasien von Henrik Kéri wurde dem Deutschunterricht im Jahre 1979 ein dreifaches Ziel gesetzt:

- a. ein erzieherisches Ziel
- b. ein sprachlich-kommunikatives Ziel und
- c. ein Bildungsziel.

Das sog. erzieherische Ziel (Herausbildung einer sozialistischen Persönlichkeit) hatte wenig Auswirkung auf die Gestaltung des Unterrichts. Am wichtigsten war das sog. sprachlich-kommunikative Ziel: im Mittelpunkt stand die Fremdsprache mit ihrer Lexik und Grammatik. Beim sog. Bildungsziel stellt es sich heraus, daß man unter Landeskunde eine Summe von Informationen über die Geographie, Geschichte, Kultur, Politik, Wirtschaft und Gewohnheiten im Zielsprachenland versteht. Leider wird dabei im Deutschbuch für Gymnasien gar nicht beachtet, was die Gymnasiasten in anderen Schulfächern wie Geographie, Geschichte, Literatur, Musik und Kunstgeschichte schon

gelernt haben oder lernen werden, so bleiben ihr Weltwissen und ihre Interessen völlig unausgenutzt. Im Anhang hingegen — nur da gibt es literarische Texte — werden Gedichte von Dichtern angeboten, über die die Schüler im Literaturunterricht noch nichts gelernt haben und vielleicht auch nie etwas lernen werden (Uhland, Fürnberg), trotzdem gibt es gar keine Informationen über sie, also dort, wo es vielleicht notwendig wäre, wird mit Informationen gespart.

In den Prüfungen wird auf grammatikalische Korrektheit besonders großer Wert gelegt. Fragen nach landeskundlichen Inhalten kommen nur insoweit vor, indem man die Kandidaten fragt, ob sie schon mal auf deutschem Sprachgebiet waren und wenn ja, dann sollen sie darüber „etwas erzählen“. Landeskunde ist aber indirekt in den Situationen eingebettet, die in der mündlichen Prüfung vom Prüfungskandidaten und Prüfer gemeinsam gespielt werden, wie z. B. der Kandidat soll beim „deutschen Zollbeamten“, d. h. beim Prüfer Informationen über zollpflichtige Waren erfragen. Da hängt der Erfolg der mündlichen Prüfung eigentlich davon ab, ob der Prüfungskandidat die Aufgabe situationsadäquat bewältigen kann.

Sowohl bei der Zielsetzung des Unterrichts als auch bei der Zielsetzung der ungarischen staatlichen Sprachprüfung kommt die Landeskunde — und damit der Lerner selbst — zu kurz.

Das Erlernen einer Fremdsprache ... muß dazu beitragen, daß der Schüler die fremde Welt — und in der Auseinandersetzung mit der fremden Welt die eigene Welt — besser verstehen lernt und dadurch im Sinn einer Persönlichkeitsentwicklung dazu lernt. Ohne eine solche pädagogische Grundlage greift jeder Deutschunterricht in der öffentlichen Schule sicher zu kurz. (NEUNER, 1989: 507)

Diese Defizite spiegeln sich im täglichen Unterricht wider und zeigen, daß Landeskunde momentan keine entscheidende Rolle in den Deutschstunden spielt. Ich habe eine Umfrage unter DeutschlehrerInnen gemacht, in der sie Fragen zur Lehrbuchwahl beantwortet haben. In den 147 eingegangenen Fragebögen wurde die Wahl mit verschiedenen Argumenten begründet, darunter auch damit, ob Landeskunde im Lehrbuch vertreten ist. Wenn wir von den 40 Argumenten nur die sprachlichen Bereiche des Deutschunterrichts untersuchen, ist es interessant, die Prioritäten der Lehrer, die sie auf den Fragebögen genannt haben, mit den Lernerfahrungen von StudentInnen (Studiengang zur Ausbildung von DeutschlehrerInnen) zu vergleichen. Als Einstieg in das Fach Sprachpädagogik beginnen wir in der ersten einführenden Lehrveranstaltung mit einer Reflexion auf die eigenen schulischen Lernerfahrungen. In diesem Rahmen habe ich die Antworten zwei Jahre hindurch gesammelt und ausgewertet. Die folgenden elf Begriffe wurden von den StudentInnen gewichtet, und zwar danach, worauf ihrer Meinung nach in ihrem eigenen Deutschunterricht besonders viel Wert gelegt wurde:

Prioritäten der LehrerInnen	Rangfolge nach den Lernerfahrungen der StudentInnen
1. Grammatik	1. Grammatik
2. Hören	2. Schreiben
3. Sprechen	3. Sprechen
4. Wortschatz	4. Wortschatz
5. Übersetzung	5. Lesen
6. Landeskunde	6. Übersetzung
7. Literarische Texte	7. korrekte Rechtschreibung
8. Lesen	8. Hören
9. Schreiben	9. korrekte Aussprache
10. ---	10. Landeskunde
11. ---	11. Literarische Texte

Auf die einzelnen Aspekte möchte ich hier nicht näher eingehen, nur darauf, welche Position nach dieser Tabelle Landeskunde in der täglichen Unterrichtspraxis einnimmt. Die Lehrer halten Landeskunde noch einigermaßen für wichtig, sie steht ja an der 6. Stelle, aber ob sie dies auch im Unterricht entsprechend realisieren, erscheint angesichts der Lernerfahrungen der StudentInnen zumindest als fraglich. Warum die Landeskunde aber im Fremdsprachenunterricht unbedingt eine wichtigere Rolle einnehmen müßte, darauf dürften die Gedanken über die am Anfang angegebenen Schwerpunkte eine Antwort geben.

Schwerpunkt I: Landeskunde und Lernerperspektive

Unter diesem Schwerpunkt sollte untersucht werden, wie das „Bild“ über Deutschsprechende (vor)geprägt ist, woher das Vorwissen der Schüler stammt und wodurch ihre Einstellungen und Haltungen geprägt sind.

1. Durch eigene Erlebnisse mit Deutschsprechenden

1.1. Bild von Deutschen, Österreichern und Schweizern bei Schülern in der Grundschule

Das „Bild“ von Deutschen als Ausländern ist bei Schülern stark durch persönliche Erlebnisse geprägt, vorwiegend durch die Touristen, die Ungarn besuchen. Das trifft in erster Linie bei Kindern aus der Hauptstadt und aus touristisch stark besuchten Gebieten — wie Balaton, Donauknie, westungarische Städte — zu. Persönliche Begegnungen auf deutschem Sprachgebiet sind eher in bestimmten Schichten in Budapest, sowie Kindern vorbehalten, die in Gemeinden nahe zur österreichischen Grenze leben oder die in Deutschland Verwandte haben.

Vor der Wiedervereinigung gab es bei den meisten Kindern eine geteilte Auffassung über die „Deutschen“: nämlich der „Ostdeutsche“ und der „Westdeutsche“. Laut einer soziologischen Studie von Ágnes Hankiss und Katalin S. Nagy aus dem Jahre 1980 wurden diese „Typen“ von 12jährigen Kindern wie folgt charakterisiert: Die „Ostdeutschen“ sind Urlauber am Balaton, die mit ihrem Trabi oder Wartburg kommen und auf dem Campingplatz wohnen. Sie wurden von den Kindern stark kritisiert mit Stereotypen wie: „Sie lassen uns keinen Platz am Balaton“, „Sie plündern unsere Geschäfte“, „Man kann am Balaton kein ungarisches Wort hören“. Zum Assoziogramm der „Ostdeutschen“ gehörten am häufigsten die Begriffe: Balaton, lautes Benehmen, Unhöflichkeit, Wegwerfen von Abfällen, Waldverschmutzung. Dieses „Bild“ über die Bürger der DDR wurde natürlich in den damaligen Lehrbüchern nicht widergespiegelt, man hat stattdessen versucht, mit einer problemfreien und idealisierten Darstellung diesem Bild entgegenzuwirken.

Die „Westdeutschen“ und die „Österreicher“ wurden von den Kindern hingegen als friedliche, ruhige und wohlhabende Urlauber gekennzeichnet, die mit guten Autos kommen und in Hotels wohnen. Sie tummeln sich nicht in den Geschäften (Ausnahme: Österreicher in Sopron/Ödenburg), sondern sie schauen sich die Sehenswürdigkeiten an, und sie werden bedient. Die Attribute für die Touristen aus der BRD und Österreich waren gleich: wohlhabend, fährt gutes Auto, höflich und kultiviert im Sinne von „gut erzogen und gepflegt“. Das Bild der Schweiz kommt in dieser Untersuchung nur im Assoziogramm vor, das Land wird gleichgesetzt mit „feiner Schokolade“. Einige überregionale Lehrwerke haben versucht, dieses einseitig positive und klischeehafte Bild z. B. mit einer problemorientierten und etwas ironisierenden Darstellungsweise zu bekämpfen.

Sicherlich ist das Bild über die „Deutschen“ bei älteren Schülern differenzierter, aber es wird noch eine Weile dauern, bis dieses geteilte Bild sich auflöst. Es ist auch charakteristisch, daß das Bild der Österreicher und der Westdeutschen ganz gleich war, d. h. das Bild über die Österreicher auf alle

Deutschsprechenden bezogen wurde. Die Differenzierung zwischen den Merkmalen des süddeutschen und norddeutschen Sprachraums ist durch die frühere Konzentration auf die Ost-West-Teilung vernachlässigt worden und stellt ein Problem dar, dem der Deutschunterricht mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.

1.2. Bild von Deutschen, Österreichern und Schweizern bei Gymnasiasten

Die Erhebung von Hankiss und Nagy ist inzwischen 14 Jahre alt. Inzwischen haben sich die Möglichkeiten zu Auslandskontakten erheblich verbessert. Es ist also sehr wahrscheinlich, daß eine in unseren Tagen durchgeführte Erhebung schon ein anderes Bild widerspiegeln würde. Vor allem größere Schüler können heute viel häufiger mit Menschen im Zielsprachenland Kontakte schließen. So ist es kein Wunder, wenn bei einer Befragung in der 1. Klasse eines Gymnasiums im September 1993 von 18 SchülerInnen 14 auf deutschem Sprachgebiet waren. Im einzelnen waren 6 in Österreich, 5 in Deutschland, 2 in Österreich und in Deutschland und 1 in der Schweiz und in Deutschland. In einer solchen Lernergruppe — und die Schüler lernen nicht in einem „Elitegymnasium“, sondern in einem nördlichen Stadtteil der Hauptstadt, der bekanntlich als Arbeiterviertel gilt — ist also die Selbsterfahrung auf deutschem Sprachgebiet beachtlich. In dieser Klasse haben die 14-15jährigen SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres, als sie mit dem Deutschunterricht angefangen haben, auch darüber geschrieben, was sie über das deutsche Sprachgebiet wissen. Sie haben ihre Kenntnisse frei assoziierend niedergeschrieben, die dann in der Diplomarbeit von Andrea Veres nach Oberbegriffen wie folgt gruppiert wurden. In Klammern steht eine Zahl, wenn etwas von den SchülerInnen mehr als einmal erwähnt wurde. Danach waren folgende Vorkenntnisse bei den SchülerInnen vorhanden:

a. Geschichte:

die Wiedervereinigung (16), die Mauer (10), Hauptstädte Deutschlands (das geteilte Berlin, Bonn) (10), Hitler (10), DDR-BRD (8), der Zweite Weltkrieg (8), Nazismus (6), kurze Zusammenfassung der deutschen Geschichte von 1870-1990 (5)

b. Kultur:

berühmte Dichter (6) und Komponisten (2)

c. Politik:

Neonazis (7), „Deutsche mögen Türken nicht.“ (3)

d. Sport:

Fußball (5), berühmte Sportler (4)

e. Wirtschaft:

„Deutschland hat eine viel bessere Wirtschaft als Ungarn.“ (6)

f. Geographie:

von den Schülern wurden auf dem Fragebogen folgende Städte erwähnt:
Deutschland: Berlin, Dresden, Frankfurt, Hamburg, Kassel, Köln, Leipzig, Lübeck, München, Rostock
Österreich: Graz, Salzburg, Wien
Schweiz: Basel, Bern

g. Weitere Vorkenntnisse:

Autokennzeichen (10), Nationalflagge (6), Kampfflugzeuge (1)

Diese Kenntnisse stammen sowohl aus Eigenerfahrungen als auch von den Medien wie z. B. Nachrichten. Aber auch Vorkenntnisse aus der Grundschule sind erkennbar. Die Aufgabe ist also, diese Vorkenntnisse im Gymnasium zu mobilisieren und darauf bauend sie zu erweitern. Immerhin ist es bemerkenswert, daß diese Vorkenntnisse ziemlich ähnlich strukturiert werden konnten, wie im allgemeinen landeskundliche Themen gruppiert werden. Begegnungen mit Menschen und persönliche Erlebnisse, wie bei den Grundschulkindern, tauchen hier nicht auf.

1.3. Bild von Deutschen, Österreichern und Schweizern bei Erwachsenen

Hier soll berücksichtigt werden, daß in Ungarn Deutsch — im Gegensatz zu vielen westeuropäischen Ländern — nicht nur in den Schulen, sondern häufig erst in Sprachkursen gelernt wird. Das hat vielfache Gründe, wobei die intensiven wirtschaftlichen Beziehungen aber eine entscheidende Rolle spielen. (Vgl. PETNEKI, 1993)

Aus einer Erhebung des Ungarischen Instituts für Meinungsforschung (Magyar Közvéleménykutató Intézet) von 1990 geht hervor, daß auf die Frage, mit welchen der aufgezählten Ländern Ungarn künftig „enge Kontakte pflegen sollte, schlugen Österreich und die Bundesrepublik mit 93 bzw. 89 von 100 möglichen Sympathiepunkten alle anderen Bewerber um Längen aus dem Rennen.“ (SCHERRER, 1991: 271)

Ein in erster Linie durch Geschäftskontakte entstandenes Bild bei Erwachsenen wurde in einer Studie von Monika Dannerer untersucht. (DANNERER, 1992) Nach dem Kapitel „Kultur- und Mentalitätsunterschiede zwischen Ungarn und dem deutschsprachigen Raum aus der Sicht von Ungarn“ entsteht das folgende Bild bei ungarischen Wirtschaftsfachleuten:

Österreicher sind höfliche und angenehme Geschäftspartner, sie orientieren sich aber mehr an Formalismen (Kleidung, Dienstwagen). Sie sind offen, gemütlich, unpünktlich, vergeßlich, jovial, schlechte Organisatoren, ausländerfeindlich, nehmen Gesetze, Fristen und Termine nicht so ernst, würden gern die Führerrolle gegenüber den Ungarn spielen.

Deutsche werden für besonders zuverlässig, ruhig, ausgewogen, sehr ordentlich, fleißig, sauber, logisch, korrekt, klar, gesetzestreu, im Ausdruck präzise, ziel- und kundenorientiert, gründlich, höflich, kreativ gehalten, aber

auch für ungeduldig, nicht so offen, kälter, härter und zurückhaltender (Norddeutsche).

Schweizer werden für ihre Genauigkeit und Zuverlässigkeit geschätzt, aber sie sind überheblich und verstehen die Situation in Ungarn nicht, weil sie immer in Demokratie gelebt und in diesem Jahrhundert keinen Krieg erlebt haben.

2. Durch Medien

2.1. Fernsehen

Es spielt heutzutage eine besonders wichtige Rolle, daß ca. die Hälfte der ungarischen Haushalte verkabelt ist. In Ungarn sind die Sender RTL, RTL2, Sat1, Pro7, 3sat, ORF1 und in Westungarn auch ORF2 zu empfangen. Besonders Kinder sehen viel diese Programme. Den größten Einfluß auf das Bild über Deutsche und Deutschland bzw. Österreich mögen wohl die folgenden Programme ausüben:

- Krimis (reiche Leute wollen noch reicher werden bzw. ihren Reichtum retten, egal, zu welchem Preis) — diese werden oft auch im ungarischen Fernsehprogramm gezeigt.
- Werbungen (wichtigste Bereiche: Waschen, Putzen, Mode und Schönheitspflege, Getränke, Süßigkeiten u. a.). Viele dieser Werbungen werden auch vom ungarischen Fernsehen übernommen (und leider Gottes wortwörtlich übersetzt).
- Glücksspiele, Quiz (mit wenig Anstrengung kann man große Summen gewinnen) usw.

Diese Sendungen tragen dazu bei, daß ein schematisches Bild über Deutsche entsteht (Unterschiede zwischen Deutschen, Österreichern und Schweizern sind verschwommen) und daß Deutschland für viele ein „Traumland“ wird, wo man leicht reich werden und ohne Sorgen leben kann.

2.2. Presse

Die Presse spielt heute kaum eine Rolle, die deutschsprachigen Zeitungen sind zu teuer. Nur einige Boulevardblätter haben eine Wirkung ausgeübt, aber eher dadurch, daß sie von der ungarischen Presse nachgeahmt wurden.

3. Durch das Spiegelbild des nationalen Selbstbewußtseins

Die Einstellung zu Ausländern wird sowohl bei den Kindern als auch bei den Erwachsenen stark von dem eigenen Selbstgefühl als Ungar beeinflusst. Als Bewohner eines kleinen Landes ist ein ziemlich starkes Gefühl des Bedrohseins und Minderwertigkeitsgefühle zu bemerken. Die Schüler formulieren etwas gereizt: „Die reichen Ausländer spielen bei uns den großen Herrn.“

Erwachsene sprechen das zwar nicht aus, aber sie fühlen sich oft Deutschen gegenüber nicht gleichberechtigt und haben Angst, daß die Deutschen bei wichtigen Entscheidungen das Wort haben. (Vgl. DANNERER, 1992) Und doch, daß die Deutschen in Ungarn beliebter sind als Franzosen oder Amerikaner, erklärt Susanne Scherrer damit, daß „ein kleines Volk ein großes Vorbild braucht“. (SCHERRER, 1991: 272) „Die Vorliebe der Ungarn für das Deutsche gründet sich ... nicht nur auf nostalgische Sehnsüchte nach den angeblichen k.u.k. Glanzzeiten“, sondern auch auf „Probleme mit der eigenen nationalen Identität. Für Ungarn war Deutschland immer der Inbegriff des Westens“. (SCHERRER, 1991: 273)

Im Fremdsprachenunterricht sollte auch ein wichtiges Element sein, die Lerner auf die Darstellung des eigenen Landes und der eigenen Kultur vorzubereiten. Das Bild über die deutschsprachigen Länder, das in 1.1., 1.2. und 1.3. kurz beschrieben wurde, enthält viele Merkmale von Stereotypen. Stereotypen sind Mittel der Kategorisierung, mit deren Hilfe unterschiedliche Objekte, Personen und Phänomene vereinheitlicht und in Klassen gruppiert werden. (Vgl. DOYÉ, 1993: 269) Aber „Klischees und Selbstklischees werden von beiden Seiten gepflegt.“ (SCHERRER, 1991: 272) Soll nun das Eigenbild auch so stereotypisch sein? Bei einer Diskussion über „die inhaltliche Bestimmung landeskundlichen Lernens“ wurde die folgende Frage gestellt: „Was sollten Ihrer Meinung nach Menschen, die die Sprache Ihres Landes lernen, dabei über Ihre Kultur erfahren?“ Diese Frage wurde von den ungarischen Diskussionsteilnehmern meist so beantwortet: „Auf keinen Fall sollte Ungarn als Land der Pušta, des Csikós und des Gulasch vorgestellt werden.“ (DOYÉ, 1993: 268) Versucht man nach Doyé „dann aber, eine positive Antwort auf die gestellte Frage zu erhalten, sind die Reaktionen eher zurückhaltend, oft unsicher und unverbindlich. Offensichtlich fällt es den Informanten schwer, Charakteristika ihres Landes zu nennen, ohne in stereotype Aussagen zu verfallen.“ (1993: 268) Die Herausbildung der Identitätsfindung und der Selbstdefinition ist auch ein Bereich, der im Fremdsprachenunterricht mehr berücksichtigt werden sollte.

Schwerpunkt II: Landeskundeinhalte im DaF-Unterricht

Hier geht es darum, wie Auswahlkriterien und -verfahren getroffen bzw. Graduierung und Lehrprogression aufgebaut werden können bzw. sollen. Dazu sollte aber zuerst geklärt werden, aus welchem Grunde Landeskunde ein wesentlicher Bestandteil des Deutschunterrichts sein sollte.

Landeskundliche Bezüge sind ... auf allen sprachlichen Ebenen von Bedeutung. Sowohl bei einfachen Alltagsbegriffen als auch bei Redewendungen, Routineformeln und rituellen Handlungseinheiten braucht man für die Kom-

munikation neben dem Sprachwissen zusätzlich oft Informationen über den Funktions- und Verwendungszusammenhang dieser Sprachformen in der fremden Kultur. Da mit der Tendenz zur formelhaften Verfestigung zudem die wörtliche Bedeutung meist verblaßt, kommt es hier natürlich besonders darauf an, nichtsprachliches Wissen einzubeziehen; ohne solche Kenntnisse wäre ein situationsgerechtes Handeln nicht möglich. (LÜGER, 1993: 25)

1. Auswahlkriterien und -verfahren

a. Kulturelle Symbole

Die übergeordneten, gesellschaftlich/pädagogisch determinierten Kriterien sind im Nationalen Rahmenlehrplan (Version: Mai 1993) nur vage formuliert. In der gegenwärtigen Situation, wo das eigene nationale Bewußtsein nach langer Unterdrückung stark, manchmal sogar zu stark zum Ausdruck kommen will, hütet man sich eher davor, solche Kriterien festzulegen.

Die Integrierung der Landeskunde in den Deutschunterricht könnte aber gerade hier einen wesentlichen Beitrag zur eigenen Identitätsfindung leisten und somit ein neues erzieherisches Ziel darstellen. Schwerdtfeger formuliert das folgendermaßen: „Durch das Lehren von kulturellen Symbolen kann es gelingen, daß der Einzelne zwar europäische Normen und Werte akzeptiert, er aber zugleich seine spezifisch persönlichen, lokalen und regionalen Merkmale beibehält.“ (1991: 249)

So wäre eines der wichtigsten Auswahlkriterien, welche kulturellen Symbole auf welcher Lernstufe der gegebenen Zielgruppe vermittelbar sind und wie.

Nennen wir einige kulturelle Symbole: Sichtweisen von Raum, von Zeit und Territorialität, von Privatleben und Öffentlichkeit, von Arbeit und Kranksein, Trauer, Höflichkeit, Licht, Farben, wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, Freundschaft, Schweigen, Bösem und viele mehr. Das Spannende ist nun, daß diese kulturellen Symbole in allen Kulturen bekannt sind. Sie erhalten in jeder Kultur eine spezifische, fixierte Bedeutung, die in der Sozialisation vermittelt wird. (SCHWERDTFEGER, 1991: 241)

Denken wir nur an die sehr unterschiedliche Auffassung über den Begriff „Pünktlichkeit“ in der deutschen und in der ungarischen Kultur oder an die ganz abweichenden Rituale des Kaffeetrinkens.

b. Landeskundliche Inhalte

In einem Seminar haben meine DeutschlehrerstudentInnen die möglichen Inhalte der Landeskunde im Deutschunterricht zusammengestellt: ihrer Meinung nach sind das kulturkundliche (Literatur, Geschichte, Kunst, Sitten und Bräuche) und realienkundliche Inhalte (Geographie, Politik, Wirtschaft, Alltagskultur usw.). Auf meine Frage, ob sie all das für ihre Schüler vermitteln könnten, war die Antwort etwas unsicher: die Schüler sollten nur „etwas“ darüber gehört haben, sie selbst verfügen aber auch nur über ober-

flächliche Kenntnisse, höchstens in einzelnen Bereichen sind sie besser bewandert wie z. B. in der Literatur. Wer weiß also mehr über die deutschsprachigen Länder: derjenige, der Bach von Beethoven unterscheiden kann oder derjenige, der Boris Becker und Beckenbauer unterscheiden kann — oder was ist wichtiger: Die Vermittlung von Kenntnissen über Daten und Fakten oder die Öffnung der Augen?

Da in Ungarn die meisten Lerner nicht nur eine Fremdsprache lernen, sollte bei der Behandlung landeskundlicher Themen im Deutschunterricht neben den in jedem Fremdsprachenunterricht auftretenden Themen wie Wohnen, Eßgewohnheiten, Freizeitbeschäftigung usw. möglichst immer etwas Interessantes, Einmaliges, Merkwürdiges oder Abweichendes aufgezeigt werden, welches sowohl Abwechslung hinsichtlich des Unterrichts in der anderen Fremdsprache bringt als auch die Lernmotivation erhöht.

Landeskundliche Inhalte sollten von der Zielgruppe (Alter, Interessen) abhängen, und die Aufgabe des Lehrers wäre dabei, die Schüler dazu zu befähigen, die sie interessierenden Inhalte womöglich selbst zu erschließen. Das führt uns zum nächsten Punkt.

c. Lernerorientierung

Die bisherigen Einschätzungen über die Lernerbedürfnisse sind heute nicht mehr ganz richtig. Zwar spielt Tourismus auch heute noch eine wichtige Rolle, aber die Ausweitung der Arbeitsmöglichkeiten erfordert bestimmt auch die sprachlich relevante Bewältigung anderer Situationen. Es müßte eine gründliche Analyse der Lernzielbedürfnisse durchgeführt werden. Auch die Vorkenntnisse der Lerner sollten stärker in den Unterricht miteinbezogen werden. (Siehe auch 1.2.) Es ist sehr bedauerlich, wenn die Schüler nach einem ganzen Lernjahr behaupten, daß sie — mindestens aufgrund eines angeblich landeskundlich ausgerichteten Lehrbuchs — nichts Neues über die deutschsprachigen Länder erfahren haben. (Vgl. VERES, 1994)

2. Graduierung und Lehrprogression

Nachvollziehbarkeit auf intellektueller und sprachlicher Ebene

Die zwei Sprachsysteme (Deutsch und Ungarisch) unterscheiden sich wesentlich, aber diese Tatsache wird meines Erachtens im FSU nicht genügend ausgenutzt. Aus landeskundlicher Sicht werden viele Unterschiede nicht wahrgenommen, weil sie nicht so gravierend erscheinen. (Österreich und Deutschland sind genauso in Europa wie Ungarn, man lebt also dort genauso wie bei uns.) Manche Situationen werden z. B. in Lehrbüchern so dargestellt, als ob sie überall gleich ablaufen würden, wie zum Beispiel Frühstücksszenen. Wenn aber die Sprache so grundlegend anders aufgebaut ist, ist es nicht möglich, daß man genauso denkt und lebt. Wenn wir mit der Fremdsprache auch die kulturellen Symbole der Zielkultur vermitteln wollen, dann müssen

wir lernen, „daß Gewohnheiten aus Einsichten in Bedeutungen entstehen: ‘Der Erwerb einer Gewohnheit ist die Erfassung einer Bedeutung ...’“ (SCHWERDT-FEGER, 1991: 241) Die kulturellen Unterschiede sollten daher kontrastiv erforscht werden. Die Graduierung könnte nach dem Grad der Nachvollziehbarkeit bestimmt werden. In dieser Richtung gibt es aber meines Wissens noch kaum Forschungen.

Schwerpunkt III: Landeskunde/vermittlung / Lehrmaterial

Hier sollte untersucht werden, inwieweit die Lehrmaterialien für den Deutschunterricht landeskundliche Inhalte vermitteln, in welcher Form sie das tun und was dadurch wiedergespiegelt wird.

Wie das Zielsprachenland bzw. in unserem Fall die Zielsprachenländer in einem Lehrmaterial vertreten sind, war immer schon von den Lehrzielen und damit zugleich gesellschaftlich-politisch determiniert. Ich brauche nur auf die starke DDR-Orientierung der Lehrbücher vor 1989 hinzuweisen, wo Österreich, die Schweiz und die Bundesrepublik nur ansatzweise vertreten waren. Durch diese gesellschaftspolitische Einstellung wurde auch bestimmt, was und wie in den Lehrbüchern und Lehrmaterialien präsentiert werden soll.

Mit der freien Lehrbuchwahl wurden die ungarischen Lehrkräfte auch mit einer anderen landeskundlichen Auffassung von ausländischen (vor allem bundesdeutschen) Lehrbuchautoren konfrontiert. Die deutschen Lehrbuchautoren sehen sich bei der Lehrbucherstellung zwei gegensätzlichen Tendenzen ausgesetzt:

- a. „dem Bedürfnis, nach außen möglichst positiv in Erscheinung zu treten, ...“ und
- b. „der Verpflichtung zur wahrheitsgetreuen Darstellung um der Einstellungen willen, die wir als die dann Fremden uns gegenüber bei den Schülern zu erzeugen wünschen.“ (RIGOL, 1981: 10)

Inwieweit das den Verfassern gelungen ist, kann ich nicht beurteilen, aber diese Einstellungen blieben vielen ungarischen Lehrern fremd und sie behaupteten, daß die Themenwahl nicht den Ansprüchen von ungarischen Schülern entspreche bzw. verfehlt sei.

Bei den überregionalen Büchern ist aber das größte Problem aus landeskundlicher Sicht, daß die Welt darin allein aus der Sicht des Zielsprachenlandes dargestellt werden kann. Die eigene Welt und damit die Ausgangskultur kann nicht einbezogen werden, höchstens durch Fragen wie „Wie ist das bei Ihnen?“. Dieser Vorwurf trifft aber nicht nur auf die deutschen Lehrmaterialien zu: in den vier Bänden des Lehrmaterials für Gymnasien habe ich einen einzigen Lektionstext gefunden, der sich in Ungarn, am Plattensee abspielt.

Sonst ist der Handlungsort vorwiegend in Deutschland (Leipzig, Halle und Berlin) und manchmal in Österreich. Die Handlungsorte tragen aber durch die sehr schematische Darstellung kaum etwas dazu bei, das Leben an diesen Orten kennenzulernen.

Wie ich schon am Anfang erwähnt habe, wurde eine Erhebung über die Lehrbuchwahl unter ungarischen DeutschlehrerInnen durchgeführt. Da stellte es sich heraus, daß bei der Lehrbuchwahl Landeskunde nicht zu den wichtigsten der von ihnen genannten 40 Kriterien gehört. Unter den 59 erwähnten Lehrbüchern spielte sie nur bei 10 eine Rolle, sei es positiv oder negativ gemeint.

Was fanden die Lehrkräfte positiv in diesen Lehrbüchern, was landeskundliche Konsequenzen für den Unterricht hat?

1. Die Texte sind ganz aktuell.
2. Es gibt eine vielfältige Themenwahl.
3. Es werden Alltagsthemen behandelt.
4. Lebensnahe Situationen können geübt werden.
5. Es gibt viele landeskundliche Informationen.
6. Es kommen viele landeskundliche Texte vor.
7. Landeskunde wird in gutem Stil und mit reichem Wortschatz vermittelt.
8. Es ermöglicht interkulturelles Lernen.

In einigen Fällen wurde aber auch auf entsprechende Mängel in den Lehrbüchern hingewiesen:

1. Es fehlt die Aktualität.
2. Die Texte sind veraltet / altmodisch / nicht mehr aktuell.
3. Die Lektionstexte sind lang und historisch orientiert.
4. Es fehlt die Landeskunde/Kulturkunde.
5. Es gibt nur wenig echte deutsche Texte, mit deren Hilfe man die deutsche Sprache erleben könnte.

Es ist nicht Ziel dieses Beitrags, die in Ungarn herausgegebenen Lehrbücher aus landeskundlicher Sicht zu analysieren. Ich möchte nur ein Beispiel bringen, das meines Erachtens auch für die Einstellung anderer ungarischer Lehrbuchautoren typisch ist. Es geht um die Lehrbuchpersonen, die sich in verschiedenen sog. Alltagssituationen bewegen. Im Gymnasiallehrbuch für die erste Klasse, also für 14-15jährige Schüler, wird der Schüler / Lerner durch das ungarische Mädchen Anna repräsentiert. Sie ist auch 14-15 Jahre alt und hat die einmalige Möglichkeit, allein 2 Wochen bei einer deutschen Familie auf deutschem Sprachgebiet zu verbringen, was für diese Altersstufe bei uns doch nicht ganz typisch ist. Alle anderen Personen im Lehrbuch sind Deutsche. Man könnte meinen, daß Anna in die Lage versetzt wird, „die Grundstrukturen der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erkennen und zu ihnen verbal und handelnd Stellung zu nehmen“. (DELMAS – VORDERWÜLBECKE, 1989: 186)

Anna, die Vertreterin der ungarischen Deutsch lernenden Schüler und Schülerinnen, ist keine Anfängerin, da sie mit den Mitgliedern der Gastgeberfamilie kommunizieren kann. Natürlich schadet es nicht, wenn sie weiterhin fleißig lernt, aber sie macht während der 2 Wochen und 17 Lektionen ihres Deutschlandaufenthaltes keinen einzigen Fehler, sie hat weder sprachliche noch andere interkulturelle Probleme in der fremden Welt. Doch geschieht etwas Merkwürdiges. In der 7. Lektion („Was machen wir am Nachmittag?“) möchte Kerstin mit ihrer ungarischen Freundin ins Kino gehen, wo ein guter Film läuft. Auf die Einladung von Kerstin reagiert Anna so:

Nein, Kerstin. Ich komme nicht mit. Ich glaube, ich verstehe den Film in Deutsch nicht.

Ja, ja. Wer noch keine Nebensätze bilden kann, sollte lieber etwas anderes unternehmen. Auch Kerstin hält das für eine Zumutung und verzichtet auf dieses Programm. Neben der Frage, inwieweit diese Szene realistisch genannt werden kann, wo heute viele ganz ohne jegliche Sprachkenntnisse sich die verschiedensten Kabelprogramme ansehen, sollte auch untersucht werden, welche Auswirkungen diese Auffassung über den Fremdsprachenerwerb bzw. die Fremdsprachenkenntnisse auf den Unterricht hat. Das ist das alte Lied darüber: erst lernen — dann verwenden, das zwar theoretisch längst überholt, aber praktisch noch zu oft gesungen wird. Wenn Lehrer sich danach richten, werden auch die Schüler sich keine Mühe geben, etwas selbständig zu produzieren, bevor sie nicht den ganzen Lernstoff aufgetischt bekommen haben. Das führt zu einer passiven Haltung, ja sogar zur Resignation. Viele Schüler erwarten vom Lehrer, auf die Prüfung hin trainiert zu werden, alles andere ist überflüssig. „Der Reiz des kulturell Fremden“ wird also im Unterricht oft „ungenutzt gelassen“ (WAZEL, 1989: 24), obwohl viele Schüler gerade durch ihre Neugier und ihr Interesse am Land zum Lernen zu bewegen sind.

Lehrmaterialien sollten die Aufgabe haben, diesen Reiz zu bieten, die Neugier und das Interesse aufrechtzuerhalten. Daher sollten solche Lehrbuchpersonen gewählt werden, die von den Schülern nicht nur akzeptiert, sondern auch gern nachempfunden werden. Dazu sind farblose, stereotype Lehrbuchpersonen ohne Emotionen wie Anna nicht fähig. Außerdem tragen sie auch nicht dazu bei, daß die Schüler die für sie relevanten Rollen in der Fremdsprache kennenlernen und sich aneignen.

Die Lehrbuchpersonen können aber auch dann irreführend sein, wenn der Autor sie aus seiner Sicht interessant findet. Die Lehrbuchhelden eines überregionalen Lehrwerks sind zum Beispiel deutsche Jugendliche, die durch fast alle Lektionen hindurch nur Ferien haben und sich ganz und gar der Freizeit widmen können. So werden sog. Alltagsthemen kaum berührt, die sind doch für junge Leute langweilig, nur Hobbies wie Segeln, Segelfliegen, Skifahren usw. werden behandelt. Die ungarische Schulklasse hat aber diese angeblich altersrelevante Themenbehandlung mit den verwöhnten deutschen Schülern

strikt abgelehnt und sich geweigert, diese für sie fremden Rollen anzunehmen. (Vgl. VERES, 1994: 29)

Die Themen- und Textauswahl in den Lehrbüchern ist von entscheidender Bedeutung für den gesamten Lernprozeß. (Vgl. RÖSLER, 1994: 90) Hier geht es in erster Linie um die Forderung nach Authentizität in den Lehrbüchern.

Texte, die eigentlich für andere Zwecke bestimmt sind, sagen dem Fremdsprachenlerner etwas über das Zielsprachenland und ermöglichen ihm so, sowohl originale Informationen über das betreffende Land zu erhalten und mit seinem eigenen Land in Beziehung zu setzen, ... als auch zu lernen, wie die Gebrauchstexte abgefaßt sind und in dem Land benutzt werden. (EDELHOFF, 1985: 14)

Die Authentizität wurde in den meisten ungarischen Lehrbüchern dem Lerner nur schonend, sozusagen „häppchenweise“ angeboten, um ihn nicht zu überfordern. Damit wird ihm aber die Möglichkeit genommen, seine Fähigkeiten in der „Sprachwirklichkeit“ auf die Probe zu stellen. (Im Gymnasiallehrbuch für die 1. Klasse kommt der erste authentische Text — Titelköpfe von einigen deutschen Zeitungen — erst in der 9. Lektion, ohne entsprechende Aufgabe.) Texte mit landeskundlichen Informationen sind in diesem Lehrbuch meistens als Zusatzmaterial an das Ende der Lektionen angehängt. Sie sind kein integrierter Bestandteil der Unterrichtseinheit, sie können sowohl behandelt als auch ohne weiteres weggelassen werden.

Es geht aber hier nicht nur darum, ob authentische Texte benutzt werden, oder nur synthetische Texte vorkommen, sondern auch darum, wie diese Texte die Welt, den Alltag in der Zielkultur und Ausgangskultur darstellen. Was wird betont: nur die positiven Seiten, die hervorragendsten Leistungen, oder auch die Probleme, die mal identisch, mal unterschiedlich sein können, werden die Kommunikationspartner als „typisch deutsch“ bzw. „typisch ungarisch“ vorgestellt oder wird gerade das Untypische hervorgehoben? Oder wird versucht, all das in einem dokumentarisch-neutralen Ton darzustellen? (Vgl. AMMER in KAST – NEUNER, 1994: 37)

Auch in den Übungen sollte Landeskunde mehr berücksichtigt werden. Es gibt solche Versuche in den ungarischen Deutschbüchern, aber es ist recht traurig, wenn sich eine Übung mit landeskundlichem Flair plötzlich als eine reine Strukturübung entpuppt. Im Gymnasiallehrbuch ist zum Beispiel eine Übung, wo die wichtigsten Sehenswürdigkeiten von Leipzig in zwei Spalten untereinander gereiht abgebildet sind. Darauf folgt ein kurzer Text: „Hier sehen Sie zwei Sehenswürdigkeiten aus Leipzig. Links ist der Hauptbahnhof, und rechts ist die Thomas-Kirche. Jetzt besichtigen wir den Hauptbahnhof. Dann gehen wir in die Thomaskirche.“ Die Aufgabe lautet dazu: „Sprechen Sie über die Bilder!“ Erst jetzt wird es klar, daß die Bilder als Einsatzwörter zu einem pattern-drill gehören. Warum aber die da aufgezählten und abgebildeten Gebäude sehenswert sind, darüber erfahren die Schüler nichts.

Eine wichtige Arbeitsform der Erarbeitung von landeskundlichen Inhalten wäre die Projektarbeit, die bei uns aber für den FSU als nicht adäquat und nutzlos erscheint. Viele Lehrer halten das nur in der Primarstufe bzw. in naturkundlichen Fächern für eine mögliche Arbeitsform. Voriges Jahr wurde das Thema in drei Diplomarbeiten untersucht (Projektarbeit im FSU an ungarischen Gymnasien und die Einstellung der Lehrer). Das Bild zeigt eine eindeutig ablehnende Haltung gegenüber dieser Arbeitsform. Die Ablehnung wird meist mit Zeitmangel (Vorbereitung auf die Prüfung) begründet. Was dabei aber gewonnen werden könnte, wird erst gar nicht überlegt.

Es ist daher wichtig, bei der Lehrbuchwahl auch diese Aspekte zu erwägen. In meinem Fachseminar „Lehrwerkanalyse“ haben die LehrerstudentInnen verschiedene Lehrbücher untersucht. Die Gruppe hat dazu den folgenden Fragenkatalog zusammengestellt:

1. Welche landeskundlichen Informationen gibt es im Lehrbuch/Lehrwerk?
2. Wie erscheinen die Personen als Vertreter der deutschsprachigen Länder im Lehrbuch / Lehrwerk? (Berufe, Eigenschaften, Alter, Geschlecht, soziale bzw. gesellschaftliche Rollen usw.)
3. Wie ist der Anteil der deutschsprachigen Länder im Lehrbuch / Lehrwerk? (Bundesrepublik Deutschland, Österreich, die Schweiz)
4. Was für ein Bild kann anhand der Darstellung über die deutschsprachigen Länder und ihre Bewohner entstehen?
5. Ist auch Ungarn (Ausgangskultur) in irgendeiner Form im Lehrbuch / Lehrwerk vertreten?
6. Was fehlt im Lehrbuch / Lehrwerk aus landeskundlicher Sicht? Was wäre für die Zielgruppe des Lehrbuchs / Lehrwerks relevant bzw. interessant?

Um diese Fragen zu beantworten, reichte eine Doppelstunde nicht aus, die Arbeit mußte nächste Woche fortgesetzt werden. Die Herausbildung der Analysekompetenz bei LehrerstudentInnen ist also auch aus landeskundlicher Sicht eine wichtige Aufgabe der Ausbildung.

Schwerpunkt IV: Landeskunde als Hochschulfach — Deutschlehrausbildung

Schon vor etwa 20 Jahren hat die Fachdiskussion über die Rolle der Landeskunde auf der Hochschul- bzw. Universitätsebene darauf hingewiesen, daß man bei der Bestimmung der landeskundlichen Inhalte „eine Trennung zwischen einem Studium mit dem Ziel, Fremdsprachenlehrer zu werden, und dem Studium einer philologischen Wissenschaft“ durchführen sollte, wonach

„... der Bereich Landeskunde sicherlich eine unterschiedliche Gewichtung je nach der Studienabsicht erfahren“ würde. (ERDMENGER – ISTELE, 1978: 83)

Als an der Eötvös-Loránd-Universität im September 1993 die Deutschlehrerausbildung evaluiert wurde, wurde bei der Auswertung des Faches Landeskunde folgendes gesagt: „Ein Ziel zu setzen ist leicht, d. h. welche Kenntnisse ein Lehramtsstudent für Deutsch zur Erlangung eines Diploms besitzen soll.“ (BERTALAN — in: PETNEKI – SCHMITT – SZABLYÁR, 1994: 95) Dabei wurde 1992 gerade die Unterscheidung der Studieninhalte für die Germanistikstudenten und Deutschlehrerstudenten abgeschafft. Ich glaube, daß eben eine klare Zieldefinition für dieses Fach notwendig wäre, sowohl für die Germanisten- als auch für die Lehrerausbildung. In der Zieldefinition der Ausbildung sollte die Aufgabe der Landeskunde als Hochschulfach bestimmt werden. Es ist nicht die Aufgabe dieses Faches, Lücken in der Allgemeinbildung, die im Gymnasium erworben werden sollten, zu füllen (z. B. Kenntnisse in Geographie: wo liegt Graz?), den StudentInnen sollte diesbezüglich ihre eigene Verantwortung bewußt gemacht werden. Ich würde hier also nicht Mindestanforderungen definieren, sondern den Kreis der Fähigkeiten, die herauszubilden sind, mit denen der / die DeutschlehrerIn nicht „nur die Fremdsprache“, sondern auch „die fremde Welt“ den Schülern näher bringen kann. Welche Anforderungen an den Sprachlehrer in der Schulpraxis gestellt werden, wurde schon vor etwa 20 Jahren in der deutschen Fachliteratur aufgelistet:

1. landeskundlich-semantische und rein landeskundliche Kenntnisse, wie sie die Ziele und Themen des Unterrichts in den entsprechenden Stufen erfordern;
2. die Fähigkeit, sich die unter 1. genannten Kenntnisse zu verschaffen
3. die Fähigkeit, die unter 1. genannten Kenntnisse auszuwerten und zu interpretieren
4. die Fähigkeit, die unter 1.-3. genannten Kenntnisse und Arbeitsweisen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu vermitteln
5. eine auf Kenntnissen und ihrer Verarbeitung beruhende objektiv-nüchterne Haltung der Kontakt- und Verständigungsbereitschaft gegenüber dem jeweiligen fremden Volk
6. die Fähigkeit, die unter 5. genannte Haltung mitzuteilen und zu erklären
7. die Fähigkeit zu eigener landeskundlicher Forschung auf einem über 2. stehenden Niveau. (ERDMENGER – ISTELE, 1978: 84)

Ist nach diesem Anforderungskatalog die ziemlich weit verbreitete Auffassung berechtigt, nach der Landeskunde am besten durch muttersprachliche DozentInnen bzw. DeutschlehrerInnen vermittelt werden kann? Liegt es nicht eben an dieser Auffassung, daß viele nicht-muttersprachige DeutschlehrerInnen auf Landeskunde im FSU lieber verzichten?

Um die oben genannten Fähigkeiten herausbilden zu können, ist es sehr wichtig, daß das Fach in der Ausbildung die entsprechende Gewichtung erhält. Einer der möglichen Wege dazu ist es, wenn die DeutschlehrerstudentInnen als Thema ihrer Abschlußarbeit ein landeskundendidaktisches Problem wählen können. Im ersten Abschlußjahr der neuen dreijährigen Lehrerausbildung (1992/93) wurden von den 64 AbsolventInnen folgende landeskundendidaktische Themen zur Diplomarbeit gewählt:

1. Gruppenspezifisches Lehrmaterial für Jugendliche (Schwerpunkt: Landeskunde)
2. Märchen, Reime und Spiele (5. Klasse der Grundschule / Sekundarstufe 1)
3. Eßgewohnheiten in Deutschland (6. Klasse der Grundschule / Sekundarstufe 1)
4. Landeskunde in den Lehrwerken „Sprachbrücke“ und „Deutsches Sprachbuch für Gymnasien“
5. Kinder und Jugendliche in Deutschland (7. Klasse der Grundschule / Sekundarstufe 1)
6. Deutsche Werbung (3. Klasse der Fachmittelschule / Sekundarstufe 2)
7. Interkulturelle Kommunikation an der ungarisch-österreichischen Grenze — Lehrmaterial für Jugendliche
8. Deutscher Staat und Wirtschaft (2. Klasse des Gymnasiums / Sekundarstufe 2)
9. Sagen im Unterricht zur Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse in einer 3. Gymnasialklasse Deutsch (Sekundarstufe 2)
10. Berlin, Bonn, Wien, Bern (1. Klasse des Gymnasiums / Sekundarstufe 2)
11. Vorstellung des Nachkriegsdeutschlands als Teil der Zielkultur mit Hilfe literarischer Texte
12. Weihnachten in Deutschland (4. Klasse der Grundschule / Primarstufe)
13. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtseinheit zum Thema: Die Rattenfängersage in einer 1. Klasse des Gymnasiums (Sekundarstufe 2)

Eine wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichtes wäre meines Erachtens eben auch die FREMDHEIT an der Fremdsprache aufzuzeigen. Nein, nicht aufzeigen. Die Schüler heranzuführen, damit sie selbst diese Fremdheit wahrnehmen, verstehen und akzeptieren lernen. Dazu sollte die Landeskunde das Handlungsfeld im Fremdsprachenunterricht bieten.

Um dieses Ziel erreichen zu können, sollte die Auffassung über die Rolle der Landeskunde auch im Rahmen der Deutschlehrerausbildung neu durchdacht werden. Es ist nicht die Aufgabe der fremdsprachlichen Landeskunde,

Wissenschaftler in Geographie, Geschichte, Politologie, Ethnographie usw. auszubilden, sondern Deutschlehrer mit Offenheit, Einfühlungsvermögen und Reflexionsfähigkeit, die fähig sind, eine fremde Welt nicht nur selbst wahrzunehmen und zu akzeptieren, sondern auch diese Wahrnehmung und Akzeptanz für ihre SchülerInnen zu ermöglichen.

Schlußfolgerung:

Die hier skizzierten Gedanken weisen auf die Notwendigkeit hin, daß die Rolle der Landeskunde im ungarischen Deutschunterricht vom Aspekt der Lehr- und Lernziele, der Zielgruppen, und im Hinblick auf die Lehrmaterialien bzw. die Lehrerausbildung selbst unter diesem Aspekt gründlich untersucht und analysiert werden sollte. Es gibt zwar immer wieder Fachtagungen zum Landeskundeunterricht, aber offenbar können die dort erarbeiteten Ergebnisse noch nicht umfassend in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Warum Landeskunde im Fremdsprachenunterricht wichtig ist, hat die Fachliteratur vielseitig aufgezeigt. Jetzt gilt es, diese Gewichtung in die Praxis umzusetzen. Dazu sind weitere Forschungen auf diesem Gebiet unerlässlich.

Anmerkungen

1. SZANYI, GYULA: *Német nyelvkönyv* III. 8. Auflage. Budapest 1991, 2. *Kostenlose Sprachstunden am Plattensee*, S. 19.
2. SZANYI, GYULA: *Német nyelvkönyv* I. 14. verbesserte Auflage. Budapest 1992, S. 56.
3. SCHÄPERS, ROLAND: *Deutsch für junge Leute*. Band 1. München 1981.
4. SZANYI, GYULA: *Német nyelvkönyv* I. 14. verbesserte Auflage. Budapest 1992, Sprechübung auf Seite 54-55.

Literaturverzeichnis

- AMMER, REINHARD: *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. — In: KAST, BERND – NEUNER, GERHARD (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York 1994, S. 31-42.
- BERTALAN, JUDIT: *Landeskundeunterricht an der ELTE – Überlegungen und Erfahrungen*. — In: PETNEKI, KATALIN – SCHMITT, WOLFGANG – SZABLYÁR, ANNA (Hrsg.): *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht*. (= Budapester Beiträge zur Germanistik. Schriftenreihe des Germanistischen Instituts der Eötvös-Loránd-Universität, 25). Budapest 1994, S. 95-96.
- DANNERER, MONIKA: *Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Eine empirische Studie über Bedarf und Probleme*. — In: *Info DaF* 19, 3/1992, S. 335-349.
- DELMAS, HARTMUT – VORDERWÜLBECKE, KLAUS: *Landeskunde*. — In: EHNERT, ROLF (Hrsg.): *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main 1989, S. 159-196.
- DOYÉ, PETER: *Stereotypen im Fremdsprachenunterricht*. — In: FÖLDES, CSABA (Hrsg.): *Germanistik und Deutschlehrerausbildung*. Szeged – Wien 1993, S. 267-276.

- EDELHOFF, CHRISTOPH (Hrsg.): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München 1985.
- ERDMENGER, MANFRED - ISTELE, HANS-WOLFF: *Didaktik der Landeskunde*. (= Hueber Hochschulreihe 22.) München 1978.
- HANKISS, ÁGNES - S. NAGY, KATALIN: *Külföldiek és idegen országok 12 éves gyerekek képalkotásában*. [Ausländer und fremde Länder in der Bildschöpfung bei 12jährigen Kindern] Budapest 1980.
- KÉRI, HENRIK: *A gimnáziumi nevelés és oktatás tanterve. Tantervi útmutató. Német nyelv I.-IV. osztály*. [Erziehungs- und Unterrichtsziele im Gymnasium. Hinweise zum Lehrplan des Deutschunterrichts in der 1-4. Klasse des Gymnasiums (Sekundarstufe II)] Budapest 1980.
- LÖGER, HEINZ-HELMUT: *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Fernstudieneinheit 6*. Berlin - München - Wien - Zürich - New York 1993.
- NEUNER, GERHARD: *Kommunikative Didaktik — auch für den Deutschunterricht in Ungarn?* — In: ALTHOF, HANS JOACHIM - BERNÁTH, ÁRPÁD - CSÚRI, KÁROLY (Hrsg.): *DAAD Dokumentationen. (JATE Materialien)*. Szeged - Bonn 1989, S. 497-519.
- NEUNER, GERHARD - HUNFELD HANS: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4*. Berlin - München - Wien - Zürich - New York 1993.
- PETNEKI, KATALIN: *Mit ér az idegen nyelv, ha német?* [Was ist die Fremdsprache Wert, wenn sie die deutsche ist?] — In: *Magyar Pedagógia*, 3-4/1993, S. 135-147.
- RIGOL, ROSEMARIE: *Die Deutschen im Lehrbuch. Einige Bemerkungen zur unausgesprochenen Landeskunde*. — In: RAMGE, HANS - RIGOL, ROSEMARIE - TARANTOWITZ, ALFRED (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Probleme und Verfahren am Beispiel des Deutsch-Polnischen*. Giessen 1981.
- RÖSLER, DIETMAR: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart - Weimar 1994.
- SCHERRER, SUSANNE: *Die Attraktivität der Langeweile — Ungarn buhlen um die Gunst der Deutschen*. — In: TRAUTMANN, G. (Hrsg.): *Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt 1991, S. 271-277.
- SCHWERDTFEGGER, INGE C.: *Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriss eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde*. — In: *Info DaF* 3/1991, S. 237-251.
- VERES ANDREA: *Präsentation landeskundlicher Inhalte, Sachverhalte und Welterfahrung ungarischer Lerner aufgrund des Lehrwerks „Deutsch für junge Leute“*. Diplomarbeit an der Eötvös-Loránd-Universität Budapest 1994.
- WAZEL, GERHARD: *Auswahl, Präsentation und Vermittlung von Landeskunde in Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Vergleichs*. — In: *Unser Thema 6: Lehrbücher für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Budapest 1989, S. 7-41.

