

Rainer Schüren

Kulturkontrast und Lernerbezug. Zwei vernachlässigte Dimensionen des fremd- sprachlichen Unterrichts

Abstract. The first part of this paper analyses three different approaches to teaching foreign culture in order to bring out what the terms 'cultural contrast' and 'learner's perspective' should mean in a didactic framework. It is shown that the neglect or unawareness of these dimensions of cultural learning has led to students' failure to appreciate literature, to logical inconsistency in cultural criticism, and to a superficial one-way understanding of cultural information.

The second part discusses some conclusions drawn from this analysis, and their relevance to foreign language teaching: the necessity to relate foreign cultural information back to the learner's own culture; the need to make cultural contrast more explicit on a cognitive level; and possibilities of effectively introducing cultural contrast and the learner's perspective into foreign language curriculum development.

Until recent years, I read only 'fundamental' books, that is, key books on key subjects, such as *War and Peace*, the novel of novels; *A Study of History*, the solution of the problem of time; Schrodinger's *What is Life?*; Einstein's *The Universe as I See It*, and such. During those years I stood outside the universe and sought to understand it. I lived in my room as an Anyone living Anywhere and read fundamental books and only for diversion took walks around the neighborhood and saw an occasional movie. Certainly it did not matter to me where I was when I read such a book as *The Expanding Universe*. The greatest success of this enterprise, which I call my vertical search, came one night when I sat in a hotel room in Birmingham and read a book called *The Chemistry of Life*. When I finished it, it seemed to me that the main goals of my search were reached or were in principle reachable, whereupon I went out and saw a movie called *It Happened One Night* which was itself very good. A memorable night. The only difficulty was that though the universe had been disposed of, I myself was left over.

Walter Percy, *The Moviegoer*, 1961.

I. Vorüberlegungen

Die Diskussion über Sinn und Verfahren der Vermittlung fremdsprachiger Texte im Unterricht hat sich in den letzten Jahren belebt und differenziert.

Als seit Mitte der sechziger Jahre universitäre Kritiker der etablierten Philologien mit ihrer Forderung nach Einrichtung der Fächer »Literaturwissenschaft« und »Linguistik« bildungspolitisch Terrain gewannen, geriet vor allem die anglistische und romanistische Fachwissenschaft in Legitimationsdruck. Es hatte die Befürworter eines weltliterarisch orientierten Studienganges »Allgemeine Literaturwissenschaft« und entsprechender Literaturkurse für die Sekundarstufe II wenig Mühe gekostet, die fremdsprachliche Literaturdidaktik zu integrieren, da sich deren Konzepte und Lernzielbestimmungen kaum von denen ihrer germanistischen Schwesterdisziplin abhoben.

Ein weiterer Anstoß zur Neubestimmung kam aus der Unterrichtspraxis in Schule und Hochschule. Abnehmende Sprachbeherrschung, verbunden mit nachlassender Leselust, verursachte zunehmend didaktische Probleme: die Überwindung der Distanz zwischen deutschem Leser und engli-

**Englisch
Amerikanische
Studien**

Zeitschrift für Unterricht, Wissenschaft & Politik

Okt. **2/85** 1985

schem literarischem Text bereitete mehr und mehr Anstrengung, und die frustrierten Lehrer erwarteten hier eine gezielte Hilfe von der Fachdidaktik.

Impulse kamen Anfang der 70er Jahre aus zwei Richtungen. Einerseits wurde die Landeskunde als eigenständige Teildisziplin der fremdsprachlichen Fächer theoretisch neu begründet und als eigentlicher didaktischer Kernbereich des Faches propagiert; es gelang damit auch, gegenüber der Germanistik ein eigenständigeres Fachprofil zu schaffen. Und wenn so literarische Texte primär unter landeskundlichem Gesichtspunkt, oft einfach als historische oder politische Dokumente, betrachtet wurden, erleichterte natürlich dies auch ihre Rezeption bei den Schülern. Es regten sich andererseits auch die Literatur- und Textwissenschaftler, die durch die landeskundliche Fachlegitimation die philologische, eher ganzheitliche Tradition der fremdsprachlichen Fächer gefährdet sahen. Es setzte bei ihnen ein neues Nachdenken ein über den komplexen Verstehensprozeß bei der Rezeption fremdsprachlicher Literatur und damit auch über die Probleme des Lehrens von fremdsprachlicher Literatur. Anregend wirkten vor allem Ergebnisse der Textlinguistik und der kontrastiven Semantik; die sich mehrenden Arbeiten zur sogenannten Rezeptionsästhetik lenkten die Aufmerksamkeit wieder mehr auf den Leser, die französischen Strukturalisten auf Literatur als sozio-kulturelles Phänomen.

Beide hier angedeutete Richtungen — die landeskundliche und die literarisch-textwissenschaftliche — bewegen sich zur Zeit aufeinander zu. Integrierend bzw. als Klammer haben dabei Oberbegriffe wie »Kulturwissenschaft« oder *cultural studies* gewirkt, die zahlreiche Neubestimmungen erfahren haben. In der universitären Lehre gibt es, wie ein Blick in die Veranstaltungsverzeichnisse zeigt, hier und dort Einzelkurse, die einem *cultural studies*-Konzept verpflichtet zu sein scheinen. Weitergreifende Ansätze sind nach ersten Praxiserfahrungen in der Diskussion.¹ In den neueren schulischen Rahmenrichtlinien wie in fachdidaktischen Zeitschriften und Publikationen hat sich das *cultural studies*-Konzept in konkreten Unterrichtsvorschlägen niedergeschlagen.

Alle diese Versuche zielen darauf ab, dem Fach ein eigenständigeres Profil zu geben und dadurch die Sinnhaftigkeit seiner Vermittlung in Schule und Hochschule zu erhöhen. Die Erfahrungen bei der praktischen Entwicklung und Durchführung kulturwissenschaftlich orientierter Kurse und Kurselemente weisen meines Erachtens jedoch auf ein Problem hin, dessen didaktische Relevanz bisher wenig ausgeleuchtet worden ist. Dieses Problem hängt damit zusammen, daß die Theoretiker wie die Vermittler der *cultural studies* noch allzu sehr von der Vorstellung geprägt sind, sie seien *qua* Ausbildung zuständig — und beschränkt auf — *things English* (*American, Australian* etc.). Dem gegenüber steht in der Unterrichtspraxis die Tatsache, daß die Unterrichteten *qua* Lebenserfahrung (noch) weitgehend beschränkt sind auf *things German*. Mir scheint — und ich möchte dies im ersten Teil der folgenden Darstellung nachweisen —, daß das mangelnde Bewußtsein dieses Kontrasts bei den Unterrichtenden zu didaktischen Konzepten führt, die eine wesentliche Sinnkomponente kulturellen Lernens ausklammern — die Beantwortung der Frage nämlich: Und was betrifft *mich* Lernenden das? Im zweiten Teil möchte ich dann einige Vorschläge dazu machen, wie fremdsprachliche curriculare Arbeit umakzentuiert werden kann, wenn man *Lernerbezug durch Kulturkontrast* anstreben will.

¹ Vgl. Jürgen Kramers *English Cultural and Social Studies* (Stuttgart 1983), das u. a. eine Reihe von Kursbeispielen enthält. Ein kulturwissenschaftlich akzentuiertes, aber die traditionellen Teilgebiete des Faches beibehaltendes Modell eines vollständigen Grundstudiengangs findet sich in: D. Horne/J. Kramer/R. Schüren/H. Stiefenhöfer: *Grundstudium English. Ein integrierter Studiengang*, (Bielefeld 1983). (AMBOS Schriftenreihe des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld Bd. 19).

II. Analyse dreier Unterrichtskonzepte

1.

Anfang der 60er Jahre gab der bekannte Literaturkritiker und Essayist Lionel Trilling sich in seinem Aufsatz 'On the Teaching of Modern Literature'^{1a} Rechenschaft über seine Tätigkeit als Hochschullehrer, genauer, über die Kurse in moderner Literatur, die er jahrelang für Studienanfänger abgehalten hatte. Er bekannte sich ausdrücklich als Lehrer, der *Literatur* und nicht *Literaturwissenschaft* unterrichten will — eine Reaktion auf die Überbetonung der 'technicality' im Literaturstudium, die er allenthalben wahrnahm. Literatur ist für ihn eine Manifestation von Kultur; die in der Literatur dargestellten Situationen sind für ihn nur verstehbar als kulturgeschichtliche Situation; und diese sieht er als 'great, elaborate fights about moral issues'. Also konfrontierte er seine Studenten mit einer Reihe von »kulturellen Meisterwerken«, die allesamt das moralische Problem des Bösen oder Antisozialen behandeln; z. B. Nietzsches *Geburt der Tragödie*, Conrads *Heart of Darkness*, Manns *Tod in Venedig*, Freuds *Unbehagen in der Kultur*, Dostojewskis *Aufzeichnungen aus dem Totenhaus*, Tolstois *Tod des Iwan Iljitsch*.

Der Unterrichtserfolg war deprimierend. Einige Kursteilnehmer hatten nicht verstanden, worum es ging: »In their papers, like poor haunted creatures in a Kafka story, they take refuge first in misunderstood large phrases, then in bad grammar, then in general incoherence.« Die meisten hatten sich durch jene schrecklichen Kämpfe um Gut und Böse durch Tod, Verbrechen und Verdammnis bewegt wie moderne Parsifals: »I asked them to look into the Abyss, and, both dutifully and gladly, they have looked into the Abyss, and the Abyss has greeted them with the grave courtesy of all objects of serious study, saying: ›Interesting, am I not? And exciting, if you consider how deep I am and what dread beasts lie at my bottom. Have it well in mind that a knowledge of me contributes materially to your being whole, or well-rounded, men.« (1982 berichtet ein deutscher Lehrer ähnliches. Texte von Simone de Beauvoir in der Oberstufe: »Eine Kollegin schwärmt: ›Finde ich ganz toll!«, rennt begeistert in die Klasse. Dort sitzen die Mädchen gelangweilt und stricken, eine motzt: ›Schon wieder so Zettel von dieser Schnepfe!«²)

Was war da schiefgegangen? Warum berührte die Studenten nicht, was sie hätte berühren sollen? Ein Grund mag die Überzeugung des »Universitätslehrers der alten Schule« gewesen sein, große Literatur lehre sich mehr oder weniger von selbst: Trilling gab seinen Kurs »without strategies and without conscious caution«. Ein weiterer, mit dem ersten zusammenhängender, Grund scheint entscheidender: Als nach der Behandlung von Manns *Zauberberg* im Kurs die Frage gestellt wurde, welche Bedeutung denn der am individuellen Fall des Romanhelden demonstrierte Gedanke vom erzieherischen Wert des Krankseins für junge Leute im allgemeinen hätte, verwies Trilling die Beantwortung in die Privatsphäre jedes einzelnen Lesers, »since to talk about it in public and in our academic setting was to seem to propose for it a public practicality and thus distort its meaning«. Entsprechend seiner Maxime 'The questions asked by our literature are not about *our culture* but about *ourselves*' (meine Hervorhebung), konnte er seinen Studenten einen entscheidenden didaktischen Dienst nicht leisten: Er bindet die »großen Gedanken« der Literatur nicht zurück in die »praktische Sphäre«, die konkrete Lebenssituation — »our culture« — seiner amerikanischen Studenten. Das Schlagen einer solchen Brücke wäre für die Studenten um so notwendiger gewesen, als Trillings »kulturelle Meisterwerke« allesamt nicht-amerikanischen Ursprungs waren. Es zeigt sich hier, daß *culture* bei Trilling ein gespaltener Begriff ist. Wenn er von seiner »cultural method« der Literaturvermittlung spricht, meint er etwas anderes, als wenn er »our culture« sagt. Im ersten Fall heißt *cultural*: die großen sozialen Fragen und ethischen Probleme unserer westlichen Kultur betreffend; im zweiten: unsere amerikanische Lebenswelt. Trillings Studenten, junge Amerikaner aus guten Mittelklassefamilien, fühlten sich offensichtlich nicht als Erben der westlichen Kultur; sie waren durch seine global-kulturhistorische Literaturinterpretation nicht betroffen zu machen.

1a In: Lionel Trilling, *Beyond Culture. Essays on Literature and Learning* (Harmondsworth: Penguin, 1967), 21—41.

2 Joachim Kutschke, »Ausgetrickst und verarscht«, *Der Spiegel* Nr. 29/1962, 69 f.

Trillings *cultural approach* war also zu abgehoben gedacht. Der Professor hatte die Festigkeit, mit der seine Studenten in ihrer eigenen Kultur bzw. Subkultur verankert waren, unterschätzt. Er hatte auseinander dividiert, was zusammen da ist: die soziokulturelle Situation (»our cultur«) und das Ich (»ourselves«) jedes Studenten. Auf erstere war er nicht eingegangen, weil er auf einer »höheren Ebene« dachte. Unter dem Ich hatte er im wesentlichen gerade das verstanden, was seinen jungen Studenten wohl noch kaum faßbar war: eine jedem innewohnende, allgemeine Instanz, ein »Über-Ich«, das sich — in sehr direkter Weise — in »kulturellen Meisterwerken« wiedererkennt und an ihnen bildet. Trillings Literaturdidaktik erreichte ihr Ziel deshalb nicht, weil sie in diesem Sinne zu direkt war und den »Umweg« über die Fixierung in »our culture« vermied, durch die sich das »ourselves« seiner Studenten weitgehend definierte.

Mit anderen Worten: Er scheiterte in seinem Bemühen, über zeitliche und kulturelle Grenzen hinweg Verständnis zu erzeugen, weil er das Vorhandensein kulturspezifischer »Details«, d. h. konkreter Ausprägungen allgemeiner Menschlichkeit, vernachlässigte. Wie bei vielen zwischenmenschlichen und zwischenstaatlichen Problemen verhinderten so die sogenannten »kleinen« Differenzen, daß die »großen« Probleme bewältigt, ja auch nur verstanden wurden. Trilling überließ es jedem der ihm im Kurs gegenüberstehenden Individuen, den Zusammenhang zwischen ihrer »kleinen« Welt und der »großen« kulturellen Welt zu erkennen, und ließ so an einer entscheidenden Stelle ein didaktisches Vakuum. Die sicher brillante Präsentation der die Meisterwerke europäischer Kultur durchziehenden großen Ideen hatte zur angestrebten Selbsterkenntnis der Holden-Caulfield-Generation an den amerikanischen Universitäten enttäuschend wenig beigetragen.

Eine Generation nach den geschilderten literaturdidaktischen Erfahrungen Trillings schreibt ein deutscher Student der Anglistik an einen seiner Professoren. Er beschwert sich über ein Referatthema, das vom Assistenten des Professors »so dämlich gestellt« worden sei, daß es quasi notwendigerweise zu einem mangelhaften Referat führen müssen, trotz großer Mühe und Zettelkasten: »Was . . . will man machen, wenn das Thema nicht mehr hergibt . . . ? Das Schönste ist noch, daß man das dauernde Referate-Schreiben Ausbildung nennt, obwohl man seine Englisch-Kenntnisse dabei kaum verbessert und in der Schule schwerlich etwas davon gebrauchen kann. Wenn ich überlege, wieviel Zeit und Geld ich in dieses belämmerte Philologiestudium investiert habe, da kann ich mich nur ärgern, nicht etwas Vernünftigeres studiert zu haben.«

Hans Hunfeld und Bernd Kahrman zitieren diesen Brief zu Beginn ihres Buchs *Textwissenschaftlicher Grundkurs Englisch: Orientierungen*.³ Sie benutzen ihn als Ausgangspunkt für einen Orientierungskurs, der helfen soll, Frustrationen wie die des Briefschreibers zu verhindern. Dabei gehen sie vom Kommunikationsschema: Sender — Botschaft — Adressat bzw. Autor — Text — Leser aus, und dies hat zur Folge, daß der Person des Rezipienten von Literatur bzw. von Literaturwissenschaft von vornherein Aufmerksamkeit gewidmet wird. So wird der Leser des *Grundkurs* fortgesetzt auf die individuellen und soziokulturellen Erfahrungen, Erwartungen und Absichten hingewiesen, die er als deutscher Student in seine Kommunikation mit englischen Texten unvermeidbarerweise einbringt. Er wird aufgefordert, einen eigenen Standort gegenüber dem literarischen oder literaturkritischen Text zu suchen, ein Selbstbewußtsein seiner eigenen literarischen und sozialen »Vorstrukturierung« zu entwickeln, um so überhaupt erst in die Lage zu kommen, Fragen an Texte zu stellen. Im Grunde, so das Postulat der Autoren, kann eine Textinterpretation nur dann befriedigen, wenn sie einhergeht mit einem Stück Selbstinterpretation: »Zugespitzt: Wer keine Fragen an das »Leben« hat, dem fallen auch keine Fragen zu Texten ein« (S. 65).

In der methodischen Einsicht, daß eigenständige Positionen gegenüber Erscheinungen des Lebens und der Literatur sich erst in der Auseinandersetzung mit den Positionen anderer Menschen und Leser herausbilden können, führen Hunfeld/Kahrman exemplarisch ihre eigene Auseinan-

3 Hans Hunfeld/Bernd Kahrman, *Textwissenschaftlicher Grundkurs Englisch — Orientierungen*. (Kronberg: Scriptor, 1976).

dersetzung mit zwei Deutungen von Goldings *Lord of the Flies* vor, und zwar mit der des englischen Literaturwissenschaftlers C. B. Cox (1960) und der des deutschen Literaturkritikers der FAZ, Karl Korn.

Cox' Deutung ist eine jener »allgemeinmenschlichen«, in der Wörter wie ›life‹, ›world‹, ›man‹, ›mankind‹, ›universe‹ eine Schlüsselrolle spielen. Wie Trilling löst Cox damit die literarische Aussage von den soziokulturellen Voraussetzungen sowohl ihrer Entstehung als auch ihrer Rezeption ab. Die Fragen, die Cox an Goldings Roman stellt, sind nicht die des jungen (englischen, amerikanischen, deutschen) studentischen Rezipienten.

Überraschenderweise stellen aber auch Hunfeld/Kahrman diese studentischen Fragen nicht, nicht einmal exemplarisch — obgleich sie immer wieder und grundsätzlich auf die »Perspektive des deutschen Adressaten, enger noch: des deutschen Schülers/Studenten« abheben (S. 60). Statt dessen führen sie in Karl Korn einen deutschen Rezensenten vor, der *eine* Frage eines großen Teils seiner Leserschaft aufgreift und beantwortet, eine Frage, die zweifellos eine Frage gleichermaßen an deutsches Leben wie an die Fiktion Goldings ist: »Wie konnte es dazu kommen, daß im 20. Jahrhundert mitten in Europa im Volk der Dichter und Denker die ›Barbarei‹ . . . ausbrach?« Die Autoren halten die Antwort, die Korn aus Goldings Roman herausliest, für falsch, und sie versuchen herauszuarbeiten, was die Ursache von Korn's Fehlinterpretation ist.

Korn schreibt, der britische Offizier, der am Ende des Romans entsetzt vor den Mord- und Brandschatzungs-Exzessen der auf ihrer Insel isolierten Kinder-Gesellschaft steht, habe »pro forma« die Frage gestellt, wie denn solches unter englischen Jungen möglich sei (»you're all British aren't you«). Hunfeld/Kahrman erläutern, warum die Einstufung dieser Frage als »formal« falsch ist: In *Lord of the Flies* werde immer eine anglo-chauvinistische Perspektive bestätigt oder aufgebaut und jeweils gleichzeitig oder im folgenden in Frage gestellt oder abgebaut. Der Offizier und die Jungen würden als auf ein Wertesystem fixiert dargestellt, das auf dem Glauben an den *British Genius* (. . .) basiert: »We're English and the English are best at everything . . .«. Korn dagegen nehme das Phänomen des Anglo-Chauvinismus nicht so wichtig und »verfälsche« dadurch die Aussage des Textes. »Hinter Korn's Deutung, die den nationalistischen Einschlag der Frage herunterspielt, wird der Versuch deutlich, herauszustellen, daß das, was da auf der Insel unter englischen Jungen passiert, im Grunde überall möglich ist und geschehen kann. Umgekehrt heißt das: Was uns bzw. unter uns Deutschen passiert ist (Drittes Reich), ist also auch bei Engländern und überhaupt möglich« (S. 90). Korn entschuldige also indirekt und nachträglich das Verhalten der Mehrheit während der Hitler-Zeit.

Hunfeld/Kahrman nennen Korn's Deutung »psychologisierend«: Korn kommt nämlich zu einer Einschätzung des Verhaltens des Offiziers, die absieht von dem historisch-kulturellen Kontext, in dem dieses Verhalten steht. Korn hätte sich der fremdkulturellen »Rezeptionsvorgaben« versichern müssen, um der von ihm begangenen »Verfälschung« entgegen zu können. Weil er dies aber nicht getan habe, könne er »psychologisierend« die Frage nach den Ursachen der deutschen Barbarei auf einer allgemeinen moralischen Ebene des »Bösen im Menschen« beantworten, und die Antwort werde deshalb »falsch«.

Ich möchte Hunfeld/Kahrman's Kritik an Korn's Interpretationsverfahren noch etwas weiterdenken, weil sie einen wesentlichen Aspekt unausgesprochen läßt: Korn scheint mir das nationalistische Argument Goldings weniger aus Unkenntnis des fremdkulturellen Kontextes herunterzuspielen, sondern aus einer — in den fünfziger Jahren durchaus verbreiteten — Scheu heraus, als deutscher über Nationalismus reflektieren zu müssen. Hätte er dies getan, hätte er sich konsequenterweise fragen müssen, ob sich unter dem verbindenden Oberbegriff Nationalismus oder Chauvinismus in Deutschland und England wirklich die gleichen Ideen- und Wertungssyndrome verbergen, und ob es nicht vielmehr ganz bestimmte Unterschiede zwischen Anglo- und Germano-Chauvinismus waren, die bewirkten, daß es in dem einen Land zu einer moralischen Katastrophe kam, im anderen aber nicht. Hätte Korn sich vergleichend auf die konkrete Unterschiedlichkeit von britischem und deutschem Nationalismus eingelassen, hätte die damit verbundene Selbstanalyse,

das Eingeständnis der historischen und soziokulturellen Besonderheit der deutschen, faschistischen Spielart von Nationalismus, verhindert, daß er Goldings englischen Roman implizit als Erklärung und Rechtfertigung deutschen Versagens hätte reklamieren können. Korn erspart es sich, eine peinliche und selbstkritische (Rück-)Perspektive zu entfalten.

Daß Hunfeld/Kahrman das Problem der eigenkulturellen »Rezeptionsvorgabe« kaum andeuten, liegt daran, daß es ihnen selbst nur erst schemenhaft bewußt ist. So mag sich auch erklären, warum, im Zusammenhang mit der Interpretation von Goldings Roman, den beiden Autoren ein an sich sehr auffälliger Widerspruch unerläutert stehen geblieben ist.

Sie zitieren nämlich zustimmend — oder doch ohne jeden kritischen Unterton — eine Bemerkung Goldings (»But I know it could happen here«, S. 143), die besagt, daß der Autor das, was in *Lord of the Flies* bzw. im Nazi-Deutschland geschehen ist (»it«), auch in England (»here«) für möglich hält. Golding kommt also zum gleichen Deutungsergebnis wie der getadelte Korn, und zwar vermutlich aus dem gleichen Grunde wie dieser: Er stellt die historisch bedingten Unterschiede zwischen britischem und deutschem Chauvinismus nicht in Rechnung. Welche »Rezeptionsvorgabe« hat bei Hunfeld/Kahrman dazu geführt, daß sie bei Golding akzeptieren, was sie bei Korn kritisieren, also mit zweierlei Maß messen?

Die Frage läßt sich aus dem Text von Hunfeld/Kahrman's Buch nicht genau beantworten. Es sei aber folgende Vermutung gestattet, die mir nicht ganz unplausibel erscheint: Was verhindert, daß Hunfeld/Kahrman sich ihrer Widersprüchlichkeit bewußt werden, ist eben jenes Gefühl moralischer Schuld, das Korn das Argument des Nationalismus bzw. die Unterschiede zwischen deutschem und britischem Chauvinismus »herunterspielen« ließ. Befangen in diesem Gefühl, sehen sie in Korn von vornherein einen Schuldigen und in seiner Deutung von Goldings Roman letztendlich deshalb eine Verfälschung, weil sie von einem Deutschen kommt. Man kann Hunfeld/Kahrman in ihrer eigenen Befangenheit nur verstehen, wenn man sich ihre eigene »Rezeptionsvorgabe« etwa folgendermaßen vorstellt: Wenn Golding behauptet, so etwas wie in Deutschland könne in jedem Land, auch in England, geschehen, kehrt er Dreck vor seine eigene Tür. Wenn aber Korn dasselbe sagt, kehrt er Dreck vor die Tür anderer. Das ist der eigentliche Grund, weshalb wir seine Interpretation »falsch« finden.

Daß Hunfeld/Kahrman das Problem der Wechselbeziehung zwischen eigen- und fremdkulturellen Rezeptionsbedingungen in ihrer Didaktik noch nicht konkret erfaßt haben, zeigt sich an ihren Arbeitsvorschlägen. So gehen sie zwar detailliert darauf ein, wie ein deutscher Student ein Stück gemeinsamen Kulturkontextes mit englischen Lesern Goldings herstellen kann, z. B. durch die Lektüre eines Romans von R. M. Ballantyne, der zur »Rezeptionsvorgabe« für den englischen Leser gehört. Aber es gibt keinerlei konkrete Hinweise darauf, wie der deutsche Leser sich seiner eigenen Rezeptionsvorgaben versichern und so durch gezieltere Fragen an sich und den Text die Differenzen zwischen fremdem und eigenem Kulturkontext zur besseren Selbsterkenntnis nutzen kann. Immerhin warnen die Autoren vor der Vernachlässigung dieser Verstehensdimension: »Das Absehen-von-sich-selbst führt zu keiner größeren Objektivität, sondern zu Subjektverfall« (S. 97).

In seinem Aufsatz »Der Vergleich — ein Lernschritt in der Amerikakunde«⁴ geht Horst Zimmermann von der Beobachtung aus, daß trotz aller Anstrengungen von Journalisten und Lehrbuchautoren Vorurteile kaum abgebaut werden. Die Ursache sieht er in einem »einseitigen kontrastiven Vorgehen«, d. h. in einer Methode, die vor allem oder vorwiegend die Zielkultur ins Auge faßt. Er plädiert, mit den Worten B. Spillers, für eine »kontrastive strukturelle Landeskunde, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten vergleichend erarbeitet und die Funktion der Vergleichsgegenstände in ihrem jeweiligen soziokulturellen System beschreibt«. Zur Konkretisierung legt er einen Verfahrenskatalog vor, der methodische Hinweise zur Herausarbeitung kultureller Kontraste gibt. Ein wesentliches Element ist die Überprüfung, inwiefern englische bzw. amerikanische und

4 *Der fremdsprachliche Unterricht* 14 (1980), 55, 293—302.

deutsche Begriffe und die mit ihnen gemeinten kulturellen Phänomene »deckungsgleich« sind. Zimmermann steuert bewußt auf die Frage der Bewertung der festzustellenden Unterschiede zu: »Das Aufzeigen der Andersartigkeit allein genügt nicht. Es wird sich sehr schnell erweisen, daß der Vergleich amerikanischer Erscheinungen mit ähnlichen oder fehlenden in der Bundesrepublik zu der Frage nach den Gründen für die Unterschiedlichkeit bzw. funktionale Verschiedenheit führen muß.« Wenn Vorurteile abgebaut werden sollen, habe die Schule die Aufgabe, nicht nur die Informationen, sondern auch »die Wertvorstellungen von ›richtig‹ und ›falsch‹, jeweils auf die eigene oder fremde Kultur bezogen, zu korrigieren«.

Leider führt Zimmermann in dem den Abschluß des Aufsatzes bildenden Unterrichtsbeispiel dann nicht vor, wie diese Korrektur bzw. Überprüfung der eigenen Werte und Haltungen der Schüler didaktisch gestaltet werden könnte. Das Unterrichtsbeispiel — ein *Time*-Artikel, in dem eine amerikanische und eine westdeutsche Mittelstadt in puncto Energieverbrauch verglichen werden — bricht an dem Punkt ab, an dem die Schüler einige der notwendigen landeskundlichen Zusatzinformationen über die USA erhalten haben und das Energieverbrauchsverhalten der Amerikaner ziemlich differenziert beschreiben können. »Die Schüler«, so beschreibt Zimmermann die Reaktion der Kursteilnehmer zu diesem Zeitpunkt, »werden fragen, warum die Amerikaner soviel Energie verschwenden, und damit ein Vorurteil bestätigt finden. An dieser Stelle wird deutlich, daß jeder weitere Lernschritt die historische Dimension und die Frage nach den Werten einbeziehen muß und damit dem Verfahren der *American Studies* verpflichtet wird. Das kontrastive Verfahren aber ermöglicht erst die Problematisierung unterschiedlicher Lebensweisen.«

Zimmermanns Aufsatz ist als Warnung vor den Gefahren kontrastiven Arbeitens interpretiert worden⁵, nicht zuletzt deshalb, weil er selbst den Anwendungsbereich dieses Verfahrens inkonsequenterweise einschränkt: Nach der Problematisierung unterschiedlicher Lebensweisen durch das kontrastive Verfahren soll beim entscheidenden weiteren Lernschritt, der historisch fundierten Diskussion von Wertvorstellungen, plötzlich nur mehr noch der Bereich der USA als Zielkultur einbezogen werden. Die Begründung: »Wenn für einen exakten Vergleich auch eine gründliche Analyse der entsprechenden deutschen Verhältnisse notwendig ist, so erscheint sie für den Englischunterricht doch unökonomisch, zumal dazu deutsche Texte herangezogen werden müßten.« Abgesehen davon, daß das letztgenannte Argument nur sehr bedingt zutrifft, so stellt die unnötige Beschränkung der vergleichenden Sicht auf den Lernschritt des bloßen Aufzeigens von Verschiedenheiten das von Zimmermann selbst formulierte Ziel in Frage, durch die Frage nach den Gründen für diese Verschiedenheiten auch eigenkulturelle Wertvorstellungen zu überprüfen.

Ähnlich wie früher die Gegner einer anglistischen Landeskunde in der Frage des »englandkundlichen« Grundwissens, spielt nun Zimmermann den Umfang des bei einem konsequent kontrastiven Verfahren notwendigen »deutschkundlichen« Grundwissens unziemlich hoch. In den von ihm ausgewählten *Time*-Artikel findet sich dabei ein geradezu idealer Anknüpfungspunkt für eine kontrastive, historisch fundierte Diskussion über Wertvorstellungen. Der Autor des Artikels bemerkt »a lingering frugality engendered by the war years« in der deutschen Kleinstadt und zitiert zweimal die 1936 geborene Hausfrau Edith Szyperski: »When we were children, we had to save. We often had petroleum only a few hours a day« . . . und: »Edith Szyperski: ›When we were children, we had to save. We often had petroleum only a few hours a day‹ . . . Edith Szyperski reports that her 33-year-old maid, who was a year old when World War II ended, sometimes wastes hot water. ›It bothers me so‹, says Mrs Szyperski, and she makes a fist to show her tension — and her memories.« Von dieser Bemerkung ausgehend, ließen sich ganz gut jene historischen und soziologischen Wertungen und Maßstäbe thematisieren, die hinter der Anwendung des Wortes »verschwenden« —

5 Herbert Christ, »Landeskunde-Unterricht und Landeskunde-Didaktik heute«, *Neusprachliche Mitteilungen* 1/82, 1—16. Interessant die Formulierung Christs: »Obwohl dem Anliegen zugestimmt werden kann, den ohnehin unvermeidlichen Vergleich bewußt zu machen und für das landeskundliche Lernen zu nutzen, scheinen doch einige Vorbehalte trotz positiver Erfahrungen im Unterricht nicht ausgeräumt« (14).

und damit hinter einem »Vorurteil« — liegen. Der Lehrer brauchte zu diesem Zwecke keineswegs »eine gründliche Analyse« der deutschen Verhältnisse in und nach dem 2. Weltkrieg zu erstellen. Sofern er nicht selbst aufgrund einer gewissen Kenntnis der deutschen Nachkriegsgeschichte und durch (Selbst-)Beobachtung von und Auseinandersetzung über Tugenden wie Sparsamkeit oder Großzügigkeit bzw. über den sogenannten Tugendwandel die Kompetenz erworben hat, ein Unterrichtsgespräch von vielleicht 20—30 Minuten vorzubereiten und durchzuführen, reichte es durchaus, in einer deutschen Geschichte der Nachkriegszeit oder einem jener landeskundlich-historischen Handbücher über Deutschland nachzulesen, deren england- oder amerikakundliche Äquivalente doch jeder Englischlehrer allenthalben benutzt. Es ist bezeichnend, daß in der Handbibliothek der durchschnittlichen Englischlehrer keins jener Deutschlandbücher zu finden ist, die in englischer Sprache oder doch in englischer Übersetzung anzutreffen sind.⁶ Ebenso gibt die oft anzutreffende Ratlosigkeit vieler im Ausland reisender Englischlehrer zu denken, wenn sie konkret über deutsche Verhältnisse Auskunft geben sollen.

So, wie Zimmermann sie vorschlägt, steht die kontrastive Methode von vornherein auf zwei ungleichen Informationsbeinen: einem kurzen, zu subjektiven deutschen und einem langen, zu objektiven, fremdkulturellen Bein. Bemerkenswert ist auch, daß Zimmermann in seiner vergleichenden landeskundlichen »Sachanalyse« des *Time*-Artikels die darin auftretenden Menschen und die von ihnen verkörperten Werthaltungen nicht berücksichtigt, obgleich diese sicherlich eine repräsentative Funktion für Autor und Leser haben. An diesen *human-interest*-Punkten wird sich die Schülerdiskussion nicht erst dann festmachen, wenn der Lernschritt »historische Dimension und die Frage nach den Werten« drankommt. Wenn der amerikanische Autor die deutsche Hausfrau vor Ärger über die Warmwasserverschwendung der Jugend und in Erinnerung an die früheren »sparsamen« Kriegszeiten die Faust ballen läßt, ist sicherlich ein Thema angeschnitten, dessen Erarbeitung mehr Zeit beanspruchen sollte als die Erarbeitung der von Zimmermann (angesichts des an sich schon informationsreichen Basistexts) unökonomisch zahlreich angebotenen und z. T. schwer zugänglichen Sachinformationen. Denn so wichtig die landeskundliche Gegenüberstellung von Fakten und Verhaltensweisen auch sein mag, ebenso wichtig ist, wie diese wahrgenommen, beschrieben, verstanden und bewertet werden: Die in dem *Time*-Artikel insinuierten persönlichen Sparmotive der deutschen Hausfrau haben für den amerikanischen Leser mit Sicherheit etwas Unheimliches an sich. Angesichts der klischeehaften, durch die Medien oft noch verstärkten Vorstellungen über die USA ist es zwar verständlich, daß die amerikakundliche Fachdidaktik auf extensive und differenzierte Informierung deutscher Schüler drängt: ein von Zimmermann unterrichteter Schüler könnte, ein kleiner Helmut Schmidt, sicher seine amerikanischen Altersgenossen kundig über deren Energieverbrauchsverhalten belehren. Bedenklich stimmt aber, wenn, wie der Autor konstatiert, die differenzierte und kontrastive Informationsvermittlung bei den Schülern nur dazu führt, daß sie »ein Vorurteil bestätigt finden«. Und es ist nicht zu erkennen, wie ein weiterer Lern-

6 Ich weise hier nur auf einige wenige der zahlreichen englischsprachigen Werke über Deutschland hin:

- W. H. G. Armitage, *The German Influence on English Education*. (London, 1969).
 D. Childs, *Germany Since 1918*. (London, 1971)
 G. A. Craig, *Germany 1866—1945*. (London, 1978).
 A. Crawley, *The Rise of Western Germany, 1945—72*. (London, 1973).
 I. Dornberg, *The New Germans: Thirty Years After*. (New York, 1976).
 H. W. Gatzke, *Germany and the United States. A 'Special Relationship'?* (Cambridge/Mass., 1980).
 A. Grosser, *Germany in Our Time. A Political History of the Post-War Years*. (New York, 1973).
 F. Hertz, *The Development of the German Public Mind. A Social History of German Political Sentiments, Aspirations and Ideas*, 2 Bde. (London, 1957/1962).
 K. Kaiser/R. Morgan (Hg.), *Britain and West Germany: Changing Societies and the Future of Foreign Policy*. (London, 1971).
 H. Kohn, *The Mind of Germany*. (London, 1961).
 R. W. Leonhardt, *This Germany: The Story since the Third Reich*. (New York, 1964).
 J. P. Payne (Hg.), *Germany Today*. (London, 1971).
 R. Peck, *The West Germans: How they Live and Work* (New York, 1969).
 Rippley, La Vern, *Of German Ways*. (New York, 1980; zuerst 1970).
 A. J. Ryder, *Twentieth Century Germany: From Bismarck to Brandt*. (London, 1973).

schritt, der den kultursoziologischen und -psychologischen *American Studies* verpflichtet wäre, hieran etwas ändern könnte.

Zimmermann glaubt, sich auf Lionel Trillings Aufgabendefinition der *American Studies* stützen zu können, in der dieser betont, die Amerikaner sollten sich besinnen auf die Eigenständigkeit ihrer 'full-developed culture, which is to be interpreted in its own positive terms, not merely by negative comparison with other cultures, which has its own history, its own laws and development, its own tone and quality, its own destiny'. Trilling plädiert hier, nach den enttäuschenden Unterrichtserfahrungen mit dem global-kulturellen *great-ideas*-Ansatz, für die Herstellung eines strukturierten kulturellen Selbstverständnisses bei amerikanischen Studenten, auf daß diese auf seinen kulturübergreifenden, komparatistischen Unterricht nicht länger mit jener 'happy vagueness' reagieren, die den engagierten Moralisten Trilling verzweifeln ließ. Trillings Absicht wäre also völlig mißverstanden, übertrüge man, wie Zimmermann, seine Forderung *sine mutatis mutandis*, auf deutsche Verhältnisse, d. h. ohne zu berücksichtigen, daß Trilling für ein *eigenkulturelles* Selbst-Bewußtsein plädiert: Ein deutscher Trilling hätte die Etablierung von *German* oder *European Studies* als balancebringendes Element in den fremdkulturell ausgerichteten Disziplinen zu fordern, um auch hier die Möglichkeit eines nicht klischeehaften, nicht ich-befangenen, nicht verschwommenen Eigenverständnisses als Voraussetzung interkulturellen Verstehens zu fördern. Vorurteile können nur abgebaut werden, wenn zunächst *Kontrastspannungen* im Bereich kulturell bedingter Werturteile konkret herausgearbeitet und dann die Möglichkeit oder Wünschbarkeit ihrer Relativierung oder Harmonisierung diskutiert wird.

III. Didaktische und curriculare Konsequenzen

Trillings Literaturdidaktik klammerte, wie gezeigt, die Dimension der Fremdsprachlichkeit, das Problem des »hermeneutischen Gefälles« zwischen eigen- und fremdkulturellem Kontext, bewußt aus. Indem Trilling dieser Dimension nur sekundäre Bedeutung zumaß, entging ihm ein didaktisches Spannungsmoment, ohne das die Begegnung seiner Studenten mit den literarisch verlebendigten großen moralischen Fragen der Menschheit etwas Unverbindlich-Abstraktes bekam. Wichtig bleibt aber dennoch sein Ansatz, Literaturvermittlung offen auch als Auseinandersetzung mit historischen und kulturellen Wertungen, als moralische Veranstaltung, zu betreiben. Wenngleich es ihm nicht gelingt, seine »Rezipienten« mehr als oberflächlich zu bewegen, so steht in ihm doch ein »Sender« vor uns, der glaubwürdig und engagiert junge Menschen nicht nur belehren, sondern auch erziehen will.

Hunfeld und Kahrman führen konkret vor, wie das Verständnis von Literatur nicht nur mit Kontext-Wissen, sondern auch mit historisch und kulturell bedingten Wertungen zusammenhängt. Es ist fast aufregend zu lesen, wie die beiden Autoren die historischen und kulturellen Spannungen zwischen einem deutschen Rezipienten und einem Werk der englischen Literatur aufdecken und sich dabei selbst in ein gespanntes Verhältnis zu Werk, Autor und Rezipient bringen. Indem sie sich allerdings als Rezipienten die Figur eines als historisch überlebt charakterisierten deutschen »Großkritikers« aussuchen — und nicht etwa einen durchschnittlichen Studenten — deklarieren sie gewissermaßen als Sonderfall, was die Regel ist. Sie erwecken den Eindruck, als ob das »Unrechthaben gegenüber einer fremden Kultur« noch am ehesten negativen Ausnahmeseinungen wie Korn unterlaufe; es erscheint weniger in seiner Produktivität als in seiner Destruktivität. Wenn dem »Großkritiker« eine Interpretationstendenz bzw. eine moralische Wertung deshalb angekreidet wird, weil er sie als Deutscher äußert — die gleiche Wertung des englischen Autors blieb ja unkritisiert —, so sieht das wie eine Warnung an die Leser Hunfelds und Kahrmanns aus: Wenn ihr nicht redet wie die Engländer, nehmen wir euch eure Interpretation nicht ab; seht jenen bornierten Großkritiker, der nicht aus seiner deutschen Haut kann. Zu wenig deutlich wird also, was die Autoren eigentlich meinen, aber nirgends so recht explizieren, nämlich: *Kenne und reflektiere deine eige-*

ne, kulturell geprägte Position sehr gründlich, wenn deine Interpretation fremdkultureller Literatur glaubwürdig und überzeugend sein soll.

Zimmermann, den durchschnittlichen Oberstufenschüler im Auge, baut in seinem Unterrichtsvorschlag systematisch fremd- und eigenkulturelles Kontextwissen und damit eine solide Vergleichsbasis auf, durchaus mit dem Ziel, Werthaltungen zu beschreiben und zu relativieren. Aber dann läßt er den derart angeregten Lehrer im Stich: Er macht ihm (und sich selbst) Angst vor der Wissenschaftlichkeit, die die Analyse der deutschen Verhältnisse erfordere, und gibt ihm keinerlei Hinweise, wie er über die Sachanalyse hinaus auf der Ebene der Wertvorstellungen bzw. Vorurteile didaktisch arbeiten könnte. Vielleicht ist der unselige Anspruch, die Landeskunde müsse sich als Teildisziplin der Anglistik separat wissenschaftlich legitimieren, die Ursache, daß hier falsche Hürden errichtet werden. Dennoch: Zimmermann gibt einen wichtigen Impuls.

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung ergeben sich aus den hier vorgenommenen Analysen einige Konsequenzen. Ich möchte im folgenden drei inhaltliche bzw. didaktische Maximen formulieren und begründen, deren Realisierung mir notwendig und möglich erscheint:

1. Die Vermittlung fremder Sprache und Kultur sollte ausgehen von bzw. sich rückbeziehen auf die Eingebettetheit des Lernenden in seine eigene Kultur.
2. Die Thematisierung kultureller Verschiedenheit sollte theoretisch weiter fundiert und inhaltlich weiter konkretisiert werden.
3. Die didaktische Verarbeitung von kulturellen Kontrasten sollte intensiv erprobt und weiterentwickelt werden.

1. Ausgehen vom Lerner

Vor allem, wenn es um Literatur-Leserfahrung geht, sträubt sich der Leser dagegen, sich etwas von seinem individuellen Leserlebnis durch Verallgemeinerung »wegnehmen« zu lassen. Dietrich Krusche konnte im Literaturgespräch in international zusammengesetztem Kreis immer wieder feststellen, daß die Teilnehmer eine Bezugnahme oder gar Festlegung auf ihren gesellschaftlichen Hintergrund möglichst zu vermeiden trachteten: »Eher verzichteten sie auch dem Text gegenüber auf die Bestimmung von dessen kulturwissenschaftlichem Erkenntniswert, als daß sie sich selbst (individuelle Leser, die sie sind!) ihre eigene sozio-kulturelle Prägung eingestehen.« Es bestand ein ausgesprochener Widerwille dagegen, sich als Leser-Individuum und zugleich auch als Angehöriger einer bestimmten kulturhistorischen Tradition ins Gespräch einzubringen. So redete man denn lieber abstrakt von »der« Liebe oder »dem« Bösen etc. als über deren konkrete Ausprägungen. »Die Entkonturierung zugunsten von ›Allgemeinmenschlichkeit‹ wirkte bedrückend«, schreibt Krusche.⁷

Der hier geschilderte Mechanismus mag auch die eigentümliche Verwaschenheit oder Unsicherheit erklären, mit der Trilling, Hunfeld/Kahrmann und Zimmermann den Lernerbezug fremdsprachlicher bzw. -kultureller Texte behandeln. Anders gewendet: *Einer aufwendigen Orientierung an der Zielkultur steht der unausgesprochene Widerwille gegenüber, differenzierte fremdkulturelle Kenntnisse in ebenso differenzierte Selbst-(Er-)kenntnisse zurückzuverwandeln.* In typischer Weise wird diese Ungleichgewichtigkeit in einer Formulierung der neuesten *Englisch-Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen* aus dem Jahr 1981 deutlich: »Die Kritik, die beispielsweise William Goldings Roman *Lord of the Flies* an Erziehungsidealen englischer *public schools* enthält, ist nur nachvollziehbar, wenn der deutsche Schüler über zusätzliche Informationen zur Rezeption aus britischer Wirklichkeitserfahrung heraus befähigt wird.« Die Reflexion über die Probleme, die »potentielle Leser des englischen Sprachraums in Gegenwart und/oder Vergan-

⁷ Dietrich Krusche, »Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Gespräch«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 7. (Heidelberg, 1981), 5.

genheit« mit dem Phänomen *public school* gehabt haben, »kann« dann noch »ergänzt« werden durch eine Reflexion über die Veränderung des eigenen Vorwissens, die der Roman intendiert bzw. auslöst.⁸

Die sekundäre Rolle der Lernerkultur wird in Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien daran sichtbar, wie lieb- und phantasielos sie lediglich als »Aufhänger« für eine nachfolgende Textbehandlung in Erscheinung tritt. Ist das (wie in Lektion 6 von *Englisch für Erwachsene*, Bd. 2) z. B. die britische Polizei, beschränkt das eigenkulturelle Vorgeplänkel auf den Versuch des Lehrers, die Lerner vorformulierte Meinungen über die Polizei (»We haven't got enough policemen«) zustimmend oder ablehnend zur Kenntnis nehmen zu lassen. Hier könnten die Wissens- und Einstellungsvorgaben viel gründlicher erhoben werden. Wenn die Schüler, vielleicht angeregt durch einige Fragen oder provozierende Thesen, ihre persönliche Haltung gegenüber oder ein Erlebnis mit der Polizei schriftlich formulierten, könnte der Lehrer das Meinungsspektrum der Kursgruppe erfassen, einzelne Schüler ganz konkret ansprechen und das Thema ansatzweise auf die dahinter verborgenen Probleme wie das der Einstellung zur Notwendigkeit staatlicher Macht, zu den Grenzen individueller Freiheit etc. hin öffnen. Jeder Schüler hätte bewußt etwas von sich »preisgegeben«, und der Lehrer könnte bei der nachfolgenden Textarbeit in konkreter Weise darauf rekurrieren. Ich würde sogar dafür plädieren, solche Positionsbestimmungen ganz oder teilweise in deutscher Sprache abfassen zu lassen, um so wenig persönliche Meinung und Erfahrung zu verlieren wie möglich. Die deutschen Selbstdarstellungen könnten nach Abschluß der thematischen Arbeit durchaus als Grundlage für eine abschließende Selbstreflexion des Lernens über das Thema, dann in englischer Sprache, dienen. Wenn die nach diesem ersten Lernschritt zu behandelnden Texte nicht so platt sind wie der Dialog über die Polizei in dem oben erwähnten Lehrbuch, kann der Lehrer schon bei der Vorbereitung Fäden zwischen Sender-Text(en) und Rezipienten-Text(en) ziehen.

Ich möchte dies an einem Beispiel verdeutlichen. In einem Kurs (12. Klasse), in dem jeder Teilnehmer einen modernen amerikanischen Autor vorstellen sollte, forderte ich zu Beginn dazu auf, jeder möge schriftlich über »Lesen« und »Amerika« einige Gedanken und Erfahrungen formulieren und sich selbst kurz charakterisieren. Jeden dieser »Essays« bearbeitete ich pointierend zu einer Art Portrait des Schreibers. Hier ein Beispiel:

Roland studiert Psychologie und Sport und ist 20 Jahre alt. Er kommt aus Gütersloh, »eigentlich aus ärmlichen Verhältnissen«, und reist gern herum, um seinen Horizont zu erweitern. Unterwegs fühlt er sich in »nach außen einfachen Milieus« am wohlsten, weil es dort mehr Lebendigkeit gibt als in reicher und kalter Umgebung. Für ihn ist das Leben überhaupt eine Art Reise zu immer neuen Dingen. Sein Motto: »Je suis comme je suis!«. »Am liebsten versenke ich mich total ins Lesen. Sobald ich ein Buch lese, tauche ich unter und erfahre von Welten und Phantasien, von denen ich sonst wohl kaum erfahren hätte. Lesen spielt sich für mich auf zwei Wegen ab: ein Weg zu mir selbst, der andere Weg zu anderen Menschen, Welten und Kulturen.«

USA — einige Gedanken: »Kälte bringt Amerika in jeder neuen Welle, die zu uns hinüber schwingt.« »Heute steht die Freiheitsstatue auf ihrem Podest wie aus Hohn für eine sogenannte Freiheit.« »Höher, weiter, größer, schneller.« »Legst du dir eine heiße Kartoffel in den Mund, gelingt es dir vielleicht, das breite amerikanische Englisch zu sprechen.« Roland hat Amerikaner in Europa beobachtet: John, dem dieses Europa »just a little visit« wert ist und der viel von den Lichtern und dem Glitzer der Fifth Avenue erzählt; Amis vom Checkpoint Charlie, stramm und starr, vor dem Hintergrund dicker, breiter Ami-Schlitten, und Pamela, die als Clown durch die Welt reist. Ihr Leben scheint Roland lebenswert und insofern auch amerikanisch, als es in Amerika seinen Ursprung und seine Antriebe bekommen hat. Amerika: Viel Reiz, aber auch viel Ekel, viel Abstoßendes.«

⁸ Der Kultusminister des Landes NRW (Hg.). *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Englisch.* (Köln, 1981), 47.

Der Teilnehmer wählte sich zur Vorstellung einen Kurzroman von Bukowski (*The Postman*) aus. Alle Kursteilnehmer bekamen, nachdem einige Textstellen gelesen und besprochen waren, das Selbstportrait des Roland mit der Aufgabe, daraus Fragen an diesen und dazu kritisch einige eigene Gedanken zu entwickeln — in englischer Sprache. Die Fragen bezogen sich z. T. auf den Text (»would you say, that Bukowski's novel makes you feel that American 'coldness' you mention in your essay? In what respect?«), z. T. auf den Rezipienten und seine Erlebnisse (»Could you tell us more about the clown Pamela?«). Im Vergleich mehrerer Selbstportraits wurde später auch deutlich, aufgrund welcher eigenkultureller bzw. sozialisationsbedingter Vorgaben sich die Amerikabewertungen der Kursteilnehmer glichen bzw. unterschieden. Text-, Amerika- und Selbstbetrachtung waren gleichermaßen zu ihrem Recht gekommen, es war faßbar geworden, was ein Stück amerikanischer Literatur für einen bestimmten (Typus von) deutschen Rezipienten bedeuten kann.

2. Kulturelle Verschiedenheit

Mit der Behauptung, Lernziele im Bereich von Einstellungen und Haltungen seien wenig fachspezifisch, begründen die oben zitierten Richtlinien, daß in diesem Bereich im wesentlichen allgemeinmenschliche Ziele anzustreben seien, »Einsicht in die gefühlsbetonten Komponenten menschlichen Handelns«, oder »Anerkennung von religiösen und ethischen Sinngewebungen menschlichen Daseins« oder »Anerkennung von Grundwerten wie Humanität, Gerechtigkeit, Solidarität und Toleranz« und »Bejahung der allen Menschen gemeinsamen Verantwortung für Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Frieden unter den Völkern«. ⁹ Abgehoben wird also auf die Erzeugung, Festigung und emotionale Verankerung von Gemeinsamkeits- und Gleichheitsbewußtsein. Kulturelle Differenzen tauchen dagegen in der Lernzielkategorie »Wissen« vom »soziokulturellen Kontext« auf, obgleich auch sie — die Alltagserfahrung beweist es immer wieder — ausgeprägte Einstellungs- und Haltungsdimensionen haben.

Diese Kategorisierung ist leicht zu erklären, wenn man sich vor Augen hält, welche »Phasenverschiebung« sich bei der Rezeption fremdsprachlicher Literatur ergibt: Fremdsprachlichkeit ist eine Texteigenschaft, die den bei deutschen literarischen Texten zuerst stattfindenden Verstehensschritt der Einfühlung »abbremst« oder ganz verhindert, indem sie den Text »unzugänglich« macht. Der Leser wird beim fremdsprachlichen Text kognitiv gefordert, *ehe* er gefühlsmäßig reagieren kann.

Diese »Phasenverschiebung« möchte ich andeutungsweise an einem Beispiel zu illustrieren versuchen. ¹⁰ Konfrontiere ich einen deutschen Oberstufenschüler mit den Worten »Alles rennet, rettet, flüchtet«, wird seine Reaktion möglicherweise folgendermaßen aussehen: Er wird sich »irgendwie« an Situationen erinnern, auf die dieses geflügelte Wort gepaßt hätte, und etwas von Turbulenz-Erfahrung wird in ihm wach werden. Er wird die syntaktische und lautliche Gestaltung des Satzes mit ihrem asyndetisch-hastigen Nebeneinander der Verben und ihrer dramatisierenden Verschränkung von r-Alliteration und -et-Endgleichklang als vorstellungsstimulierend empfinden. Sollte er Schillers »Lied von der Glocke« kennen und leiden mögen, würde der Zusammenhang, in dem der Vers dort steht, sein Vorstellungsbild weiter auffüllen und verlebendigen; das Bewußtsein, einem Klassiker-Zitat gegenüberzustehen, wird seine Rezeption ebenfalls beeinflussen.

Wenn der gleiche Oberstufenschüler dagegen die Worte *Begin the Big Grin* liest oder hört, wird er sich wohl kaum an eine Anwendungssituation oder an eine kulturhistorische Erfahrung mit diesem Text erinnern, sondern zunächst einmal die Verquertheit der Lautgestalt und die Seltsamkeit einer Aufforderung zum Grinsen bemerken und dann vielleicht anfangen, über den Sinn beider Merkwürdigkeiten nachzudenken. Normalerweise wird er dem Text in einem Kontext begegnen, der klar macht, daß es sich um Werbung für eine Zahnbürstenmarke handelt. Werbung kennt er

⁹ Ebd., 28 f.

¹⁰ Ich beziehe mich dabei auf ein Kapitel meiner Abhandlung »Fremde Sprache und Kultur in Schule und Hochschule. Überlegungen zur Lernzielbestimmung«, in: *Schulprojekte der Universität Bielefeld*, H. 5. (Stuttgart: Klett 1974), 135—182.

natürlich, und er mag sagen: Hier sollen mal wieder Leute, in diesem Fall Engländer, mit Sprachtricks und schönem Schein dem Konsumterror fügsam gemacht werden, es ist doch zum Kotzen. Was der Text eigentlich mit den Engländern, die ihn in einem Massenblatt lesen, genau macht oder machen will, kann unser Oberstufenschüler durch eine noch so heftige Diskussion z. B. mit Mitschülern, die Werbung für gut und nützlich halten, nicht herausbekommen. Befürworter wie Gegner »der« Werbung sind aber hier gleichermaßen und zusätzlich mit der Fremdheit des kulturellen Kontextes konfrontiert, in dem dieser bestimmte Werbetext sich konstituiert hat. Gegen diese Fremdheit müssen sie anreden.

Ein Engländer ist auf eine existentiellere Weise in diesem ganz speziellen Werbetext »drin«. Sein Widerspruch geht aus einer tieferen Betroffenheit hervor: Der Text appelliert an ein soziales Einstellungssyndrom sehr britischer Art, das z. B. in der Maxime *keep smiling* knapp zum Ausdruck kommt. Der Engländer hat erfahren, daß der humorvolle Trotz dieser Maxime gerade in der gegenwärtigen Situation Großbritanniens in Gefahr ist, in Resignation umzuschlagen und deshalb das Angebot eines Weges zum *big grin*, zur übertriebenen, starren Form des *smile* auf empfängliche Gemüter trifft. Die Anspielung auf das Schlager-Evergreen *Begin the Beguine* erweckt zudem tröstende Vorstellungen von oder Erinnerungen an eine heilere Welt solidarisierender Massenkultur, in der *keep smiling* als Lebensphilosophie noch wirksam ist.

Das Wort- und Lautspiel des Textes wirkt auf einen Briten, der in dieser Hinsicht in einer ungebrochenen volkstümlichen Tradition steht, äußerst animierend und erheiternd. Unser deutscher Oberschüler steht gewissermaßen »draußen«, vor dem Text, selbst wenn er alle Wörter nachgeschlagen und eine »gute« deutsche Übersetzung gemacht hat. Er steht in einem Widerspruch zum Text, der in dessen semantisch-kontextuellen wie formal-stilistischen Ebenen von vornherein eingebaut ist. Er muß den Text »kritisieren«, d. h., ihm mit Fragen und Nachforschungen solange zusetzen, bis er die darin eingebauten sprachlich-kulturellen Informationen versteht. Erst dann hat er die Möglichkeit, sich in den englischen Text einigermaßen »einzufühlen« — sicherlich auf eine konstruiertere, »künstlichere Weise als bei dem ihm aus bestimmten Anwendungssituationen — vielleicht sogar als Klassiker-Zitat — geläufigen geflügelten Wort Schillers.

Daß sich also der kognitive Charakter des Texterschließungsvorgangs breit in den fremdsprachlichen Richtlinien niederschlägt — in den *Richtlinien für Literaturkurse* spielt er fast keine Rolle¹¹ — ist nicht verwunderlich. Aber die zielkulturorientierte Erarbeitung von Kontextwissen darf nicht bewirken, daß eigenständige fachspezifische Lernziele im Bereich der Einstellungen und Haltungen gelehrt oder an den Rand gedrängt werden. Wenn nach dieser Erarbeitung tendenziell das Nicht-Verschiedene von Ausgangs- und Zielkultur betont, das Verschiedene durch eigenkulturellen Rückbezug jedoch gar nicht ernsthaft thematisiert oder überhaupt herausgefiltert wird, kann dies »Haltungsschäden« nachziehen, die ich für gefährlich halte.

Ich möchte dies, vielleicht überspitzend, am sogenannten Gastarbeiterproblem verdeutlichen. Mir scheint wenig überraschend, daß in der jetzigen unsicheren wirtschaftlichen Situation, in der viele Menschen ängstlich in die Zukunft schauen, auch bei einem großen Teil der Jugend eine fremdkulturelle Erziehung versagt, die primär auf einer recht abstrakten Ebene allgemeinschuldige Gemeinsamkeit oft eher beschwört als einsichtig macht. In einer Krise erweist sich nämlich, wie wenig sozial belastbar die Einsicht ist, daß Türken ebenso Menschen, Arbeiter etc. seien wie »wir«; voll schlagen nun jene tief verwurzelten Einstellungen durch, die mit der Wahrnehmung der Andersartigkeit und Fremdheit zusammenhängen. (Man denke nur an die Türkenwitze.) Die Verschiedenheit der Angehörigen eines anderen Kulturkreises wird ja häufig als eine »unheimliche« Größe empfunden. So freundlich das Wort »Integrationspolitik« auch gemeint ist, so wird es im Alltag doch wieder in ein ärgerlich-ängstliches »Die sollen sich doch anpassen, wenn sie schon hier

¹¹ Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen — Literaturkurse*. (Köln, 1981).

sind« übersetzt, und hinter beidem steht gewiß nicht die Einsicht, daß kulturelle Verschiedenheit etwas Positives sein kann.

Aufgabe eines Faches, das sich primär mit fremder Sprache und Kultur befaßt, sollte es sein, die tradierten Einstellungen zum kulturell Fremden umzuwerten: Gefühle der Angst, der Abwehr oder nur der Unsicherheit zu transformieren in Gefühle der Faszination, der Neugier und der Selbstsicherheit gegenüber dem Fremden. Wie immer der Slogan *'Black is beautiful'* in den USA von seinen Erfindern auch gemeint gewesen sein mag — wenn Verschiedenheit nicht als häßlich, sondern als schön (beides durchaus auch im moralischen Sinne), wenn »Exotik« im Alltag als etwas ebenso Erkenntnisstimulierendes empfunden werden soll wie im Urlaub, dann ist die Fremdsprachendidaktik das Fach, das durch eine Akzentverschiebung auf die Thematisierung kultureller Differenzen Entscheidendes dazu beitragen müßte.

In einer weitverbreiteten Programmzeitschrift bekam ein Artikel über Alex Haley, den Autor von *Roots*, den Zitat-Titel »Wir haben unsere Neger, ihr habt eure Türken«!¹² So wichtig die Beschäftigung mit dem Rassenproblem in den USA auch ist, so fatal ist gleichzeitig die in dem Titel suggerierte pauschale Gleichheit mit dem deutschen Ausländerproblem. Sie schiebt das Problem gewissermaßen auf eine höhere, allgemeinere Ebene (»Diskriminierung gibt es überall«), was leicht zur Unterschätzung oder gar Entschuldigung der Probleme im eigenen Land führen kann. Ganz im Gegensatz zu der pauschalen Suggestion der Titel-Macher geht der Autor Haley im Text des Berichts auf die Ebene der schon historisch differenten Realitäten herunter: »Nie würde er türkische Gastarbeiter mit amerikanischen Negersklaven auf eine Stufe stellen wollen. Eure ausländischen Arbeiter können von einer besseren Zukunft träumen. Sie wissen, woher sie kommen und wer sie sind. Wir wußten das nicht. Der »weiße Mann« hatte uns eine immerwährende Stunde Null verordnet — wer seine Vergangenheit nicht kennt, hat keine Hoffnung auf Zukunft.« Die Kontrastierung Negerproblem — Türkenproblem hat nur Sinn, wenn die Erkenntnis von Gleichheit im Allgemeinen (»Diskriminierung«) als (denknotwendige) Folie für die Erkenntnis der Verschiedenheit im Besonderen dient. Und erst diese letztere Erkenntnis wiederum ermöglicht die Rückkopplung von Wissen an die vorhandenen, tief verankerten Einstellungen und Haltungen, die im persönlichen Lebensbereich der Lernenden mit der Erfahrung von Fremdheit einhergehen.

3. Die didaktische Verarbeitung

Es ist interessant festzustellen, daß im deutschen Sprachraum die großen schulrelevanten fremdsprachlichen Disziplinen sich noch am wenigsten mit den theoretischen und didaktischen Problemen eines lernerbezogenen, kulturkontrastiven Unterrichts befaßt haben. Die meisten und differenziertesten Veröffentlichungen kommen von der verhältnismäßig kleinen Gruppe der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaftler, die über die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache nachdenken und ihre Überlegungen mit Erfahrungen aus dem Bereich der universitären Erwachsenenbildung illustrieren. Im Bereich der Englisch-Didaktik gibt es diesbezüglich eine erstaunliche Zurückhaltung. Selbst dort, wo Didaktiker Lernerbezug und Kulturkontrast theoretisch betonen, fällt die von ihnen vorgeschlagene Praxis wieder hinter die Theorie zurück; ich habe dies am Beispiel Hunfeld/Kahrmanns und Zimmermanns zu zeigen versucht. Typisch in dieser Hinsicht ist auch ein Aufsatz Lothar Bredellas.¹³ Der Autor begründet zunächst ausführlich Lernerbezug und die Notwendigkeit, kulturkontrastiv Lernereinstellungen zu berücksichtigen. In dem dann folgenden Unterrichtsvorschlag zum Thema der amerikanischen *frontier* wird dann beides mit keinem Wort berücksichtigt. Hier gibt der Autor als Ziel an, er wolle die Aufmerksamkeit der

¹² HÖR ZU Nr. 31 vom 30. 7. 1982.

¹³ Lothar Bredella, »Zielsetzungen der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht«, *Anglistik & Englischunterricht*, (1980), H 10, 9—30.

Schüler auf »die für die *andere* Lebenswelt konstitutiven Einstellungen« (meine Hervorhebung) lenken.

Die Ursachen und Gründe dieser merkwürdigen Zurückhaltung oder Ratlosigkeit zu eruieren bedürfte es einer eigenen Untersuchung. Es seien hier nur einige Punkte angedeutet: Das in den zwanziger Jahren propagierte Konzept einer nach Selbsterkenntnis strebenden vergleichenden »Kulturkunde« stand damals noch auf schwachen wissenschaftlichen Beinen und war nach dem Krieg diskreditiert, weil es in den Dienst von Didaktikern und Lehrern geraten war, für die Englisch — wie schon vorher Deutsch — eine besondere Aufgabe als »Gesinnungsfach« hatte: Intensivierung des nationalen Selbstgefühls und Abwertung der englischen und besonders der amerikanischen Kultur durch den Vergleich. Kein Wunder also, daß das Interessenpendel nach dem Krieg in die entgegengesetzte Richtung ausschlug: Die politische Dimension des Faches wurde ebenso ausgeklammert wie die vergleichende, die Fachgrenzen wurden enger gezogen und Grenzüberschreitungen als »unwissenschaftlich« abgewehrt. Damit wiederum mag es zusammenhängen, daß bis in die jüngste Zeit kaum Ansätze zu einer umfassenderen Theorie der Anglistik/Amerikanistik unternommen worden sind, die notwendigerweise die erkenntnistheoretischen und lernpsychologischen Probleme des Verhältnisses von Ausgangs- und Zielkultur herausarbeiten müßte. Die stärksten Impulse, diese Probleme zu analysieren und in didaktische Konzepte umzusetzen, sind deshalb bisher aus den Notwendigkeiten der Praxis entstanden, in Situationen, in denen verschiedene Sprachen und Kulturen »vor Ort« aufeinanderstoßen, wie z. B. in Kanada oder, hier in der BRD, im Arbeitsbereich der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Die erwachsenen Lerner aus dem Ausland tragen Kulturkontrast direkt in unsere Bildungseinrichtungen und fordern ihre deutschen Lehrenden in kognitiver wie in affektiver Hinsicht voll zur Auseinandersetzung. Deutsche Schüler stellen demgegenüber nur eine schwache Herausforderung dar: Sie selbst werden, als 14- bis 15jährige, (noch) nicht so recht »für voll genommen«, ihr dreiwöchiges Engländerlebnis wird nur selten im Unterricht wirklich wieder präsent (der Stoff!) oder gar systematisch-kontrastiv aufgearbeitet. (Es gibt meines Wissens keine Unterrichtseinheit, die dabei mit authentischem Material aus solchen internationalen Begegnungen eine Hilfestellung leisten könnte!). Die meisten Lehrer sind von ihrer Ausbildung her für eine solche Aufarbeitung auch gar nicht vorbereitet; hier müßte eine verstärkte Bemühung der Fachwissenschaftler und -didaktiker um die Fragen von Kulturkontrast und Lernerbezug Abhilfe schaffen.

Diese didaktische Ratlosigkeit spiegelt sich auch in den schon zitierten Richtlinien wider. Während sie der Reflexion bzw. dem Wissen über die Textwirkung auf den amerikanischen englischen Rezipienten große Bedeutung beimessen, überlassen sie eigene Rezeption im kognitiven wie im affektiven Bereich einem erhofften und gewissermaßen naturwüchsigen Prozeß. Der deutsche Schüler »nimmt« fremdkulturelles Wissen »auf« und wird dadurch zur Strukturierung bzw. kritischen Veränderung seines eigenen Selbstverständnisses und seiner eigenen Erfahrung von Wirklichkeit »angehalten«; diese Veränderung wird irgendwie »ausgelöst«. Dem Lehrer, der das Wuchern der »ausgelösten« Meinungen und Erfahrungen in kritische Urteilsbildung und Differenzierung der Ich-Orientierung transformieren will — er »kann« es, aber er muß es nicht — empfehlen die Richtlinien als probates — und einziges — didaktisches Mittel lapidar: »Versprachlichung«. ¹⁴ Wen wundert es, daß sich auf diese Weise ethnozentrische Haltungen ungestört bilden und entfalten können?

Der »Leerstelle« im Lernzielgebäude der Richtlinien entsprechen inhaltliche »Leerstellen« im Katalog der vorgeschriebenen und möglichen Lerninhalte. So werden an keiner Stelle Geschichte, politische und pädagogische Legitimation oder die psychologischen, anthropologischen und erkenntnistheoretischen Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts als Thema formuliert. (Geht das, was davon in den Richtlinien steht, die Schüler nichts an?) Eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung, in der über das Fach nicht auch auf einer Metaebene gründlich reflektiert wird, ver-

¹⁴ Richtlinien Englisch, 33, 42, 47.

fehlt nicht nur ein wichtiges Stück Allgemeinbildung, sondern entläßt auch Absolventen an die Englischen Seminare, deren Fachwahl auf platten und krummen Füßen steht.¹⁵

Aber auch auf die vielfältigen Möglichkeiten, beim Spracherwerb punktuell über Fremdsprachlichkeit und Kulturkontrast zu reflektieren, wird nur ganz am Rande hingewiesen durch die Erwähnung der Fehleranalyse als Mittel, durch Sprachreflexion sich in der Verwendung der englischen Sprache zu vervollkommen. Die vielfältigen Erkenntnismöglichkeiten beim Prozeß des Übersetzens (auch dies kein Thema in den Richtlinien) bleiben ebenso unberücksichtigt wie die kontrastive Bedeutungsanalyse, wie sie Zimmermann so anschaulich vorgestellt hat. Ich zitiere die beiden Hauptziele im Bereich der Sprachreflexion, um zu zeigen, wie jeder Hinweis auf die Muttersprache und damit auf kontrastive Phänomene bewußt oder unbewußt ausgeklammert wird. Anstreben werde der Lehrer

- grundlegende Einsichten in die *englische Sprache* als System und in den Systemcharakter von *Sprache allgemein*;
- Einsichten in die *englische Sprache* als Medium in Kommunikationszusammenhängen und *damit auch allgemein in Sprache* als Medium der Kommunikation (meine Hervorhebungen).¹⁶

So richtig es ist, daß erst das Lernen einer Fremdsprache den Systemcharakter von Sprache allgemein voll bewußt macht, so sicher ist auch, daß diese Einsicht nur durch den Kontrast Muttersprache—Fremdsprache zustande kommt. Die hier wieder deutlich werdende Ausklammerung des Selbstverständlichen hat — das »Unterrichtsmodell zu einem fiktionalen Text« in den *Richtlinien* zeigt dies auch konkret¹⁷ — tendenziell auch die Ausklammerung des Lernenden selbst zur Folge.

Eine zweite Leerstelle in den Richtlinien ist konsequenterweise auch ein Thema, das direkt auf die individuelle oder kulturelle Befindlichkeit der Schüler zielt.

Gerd Fischer und Helmut Schmerbitz haben jüngst einen Englischkurs vorgestellt¹⁸, in dem die Ausgangskultur die primäre und die Zielkultur eine sekundäre Rolle spielt. In dem Kurs »*No future — oder doch?*« (die englisch-deutsche Formulierung des Titels weist schon auf die intendierte Durchbrechung eines Richtlinienabus hin) analysieren Jugendliche *ihre* Gegenwart und entwickeln Perspektiven für *ihre* Gegenwart und für *ihre* Zukunft, wobei natürlich auch britische Pop-Song-Texte und andere »landeskundliche« Materialien behandelt werden. Die Autoren begründen ihr Verfahren, an bestimmten Schaltstellen des Unterrichtsprozesses Haltungen, Einstellungen und eventuell sichtbar werdende Veränderungen bewußt zu machen, ausführlich und überzeugend, können sich aber nur auf »einige allgemeine Hinweise« in den Richtlinien berufen. Aber sie schaffen es, wirklich in den affektiven Lernzielbereich vorzustoßen, mit durchaus positivem Ergebnis: »Gegen den inhaltlichen Schwerpunkt des Unterrichtsgeschehens, die Problematisierung des *eigenen* Freizeitverhaltens, sperrten sich einige Schüler zunächst. Ihnen wurde deutlich, daß hier die eigene Lebensgestaltung kritisch hinterfragt werden sollte, ohne daß unmittelbar ersichtlich war, wie eine eventuell entstehende Verunsicherung aufgearbeitet werden könnte. Gerade diese Verunsicherung durch den Einzug persönlicher Alltagserfahrung erwies sich jedoch im weiteren Verlauf des Curriculum immer wieder als Garant für lebhaftere Diskussionen in Gruppenarbeitsphasen und Unterrichtsgesprächen.«

Lernerbezug hat im *No-Future*-Kurs absoluten Vorrang vor landeskundlichen bzw. kulturkontrastiven Lernzielen. Aber es wird meines Wissens zum ersten Mal konkret demonstriert, wie eine

15 Ein Orientierungskurs für das Grundstudium, der dieses Defizit angeht, wurde von mir entwickelt: Rainer Schüren: *Englisch studieren. Ein Kurs zur Orientierung*, AMBOS-Diskussionspapier Nr. 5, Oberstufen-Kolleg Bielefeld 1981 (erhältlich unter der Anschrift: Oberstufen-Kolleg, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1). Ein Teil des Kurses ist veröffentlicht unter dem Titel: »Wozu englische Literatur interpretieren? Eine Unterrichtseinheit über eine Kurzgeschichte von Muriel Spark«, *Gulliver*, 11 (1982), 7—25.

16 *Richtlinien Englisch*, 31 f.

17 Ebd., 59 f.

18 Gerd Fischer/Helmut Schmerbitz, »No Future — oder doch? Jugendliche analysieren ihre Gegenwart und entwickeln Perspektiven für die Zukunft«, *Englisch Amerikanische Studien* 4, (1982), 69—92.

unerläßliche Grundlage für die Erreichung kontrastiver Lernziele im kognitiven und im affektiven Bereich aussehen kann: Weniger umfangreiche Erarbeitung von Materialien zur Eigenkultur ist dazu notwendig als vielmehr differenzierte Beschreibung der eigenen Erfahrungswelt und ein intensiv nachfragender Lehrer.

Lernerbezug und Kulturkontrast verbindet auf sprachlich und theoretisch anspruchsvoller Ebene ein Kurs, den ich mehrmals mit gutem Erfolg mit 17- bis 19jährigen Schülern durchgeführt habe: *English and American Views of Germany*. Die Beschreibung, Interpretation, Rechtfertigung und Kritik der eigenen Lebensumstände und ihrer historischen und politischen Hintergründe ist im Umgang mit englischsprechenden Ausländern eines der häufigsten Gesprächs- bzw. Diskussions-themen und von großer Wichtigkeit auch im politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenhang internationaler Kommunikation. Während dieses Thema in Mittelstufen-Lehrbüchern gelegentlich vorkommt, wird es in den Richtlinien für die Oberstufe nicht einmal erwähnt, obgleich es doch eigentlich erst in dieser Altersstufe einigermaßen differenziert behandelt werden könnte. Dementsprechend haben auch die Produzenten von Unterrichtsmaterialien bisher nichts in dieser Richtung vorgelegt, übrigens ebensowenig zum Thema Übersetzung, das für Fremdsprachenlerner und -laien eine große Faszination nicht nur wegen seines Anwendungsbezugs besitzt.

In dem Kurs *English and American Views of Germany* geht es primär um zwei eng verknüpfte Fragen: 1. Was geschieht, — und warum geschieht es —, wenn jemand mit fremdkultureller Realität konfrontiert wird? 2. Was geschieht warum, wenn jemand mit einer Widerspiegelung seiner eigenen Kultur durch einen fremdkulturellen Reflektor konfrontiert wird?

In fiktionalen und expositorischen Texten schildern Autoren des 19. und 20. Jahrhunderts ihre Erfahrungen mit Deutschland und »den« Deutschen. Die noch unreflektierte Reaktion deutscher Leser schwankt zwischen Faszination und Ablehnung: sie finden sich selbst interessanter als vermutet, fühlen sich selbst verfremdet, protestieren gegen Einseitigkeit und Verzerrung und bemerken bei genauer Bearbeitung der Texte, wie unsicher sie bei der Beschreibung und Beurteilung der eigenen Verhältnisse — unter historischer wie unter heutiger Perspektive — noch sind. In der Auseinandersetzung mit den Einhelligkeiten und den Widersprüchen in den Deutschland-Interpretationen der angelsächsischen Beobachter entwickelt sich nicht nur Betroffenheit, sondern — mit Unterstützung entsprechender Grundlagentexte — eine differenzierte, konkret belegbare Begriffsbildung zu Stichworten wie: Verallgemeinerung, Vorurteil, Sprache und Denkweise, soziale Wahrnehmung, Stereotyp, Vergleich, Kulturschock, nationale Identität u. a. m. Verweisen die Texte den deutschen Leser in einem ersten Schritt auf seine eigene kulturelle Situation bzw. Tradition, so verlangen sie mittelbar auch Aufklärung über den jeweiligen kulturellen Zusammenhang, aus dem sie hervorgegangen sind. Ohne england- bzw. amerikakundliche Zusatzinformationen wären die — dem deutschen Leser oft sehr selektiv erscheinenden — Wahrnehmungen der Autoren nur vage bzw. durch »allgemeinmenschliche«, allgemein-politische Unterstellungen zu erklären. So ist Mark Twains Deutschland- bzw. Europaerlebnis nur zu würdigen, wenn der Leser über Twains eigene Probleme mit der rasanten und rigorosen Wirtschaftsentwicklung des *Guilded Age* in den USA Bescheid weiß.

Bei einem kontrastiven Vorgehen in der hier skizzierten Weise ist die Gefahr gering, die bei einer rein zielkulturorientierten Arbeit immer wieder sichtbar wird: die Gefahr nämlich, daß das Wissen um fremdkulturelle Tatbestände nur die platte Erkenntnis abwirft, »im Grunde« sei bei den anderen alles so ähnlich wie bei uns. Wenn eine Unterrichtsreihe über französische Jugendzentren den deutschen Schülern die Erkenntnis vermittelt: »Bei Interessenkonflikten zwischen Erwachsenen und Jugendlichen reagiert der Staat in der Regel repressiv in bezug auf letztere«, ist dies zwar sicher richtig, aber banal.¹⁹ Die schulischen Richtlinien bilden sich maßstabgetreu in der erwähnten Un-

19 Edith Haase/Klaus Mengler, »Gesellschaftliches Handeln im Fremdsprachenunterricht«, *Englisch Amerikanische Studien* 4, (1982), 148.

terrichtsreihe ab: Während die Schüler extensiv Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen für die Lösung von Konflikten zwischen französischen Jugendlichen und Erwachsenen anstellen, bleibt der Rückbezug auf die eigenen Verhältnisse im Allgemeinen und Pauschalen stecken, weil diese Verhältnisse nicht in den Fremdsprachenunterricht »gehören«: Die Schüler gewinnen »Einsichten in gesellschaftliche Zusammenhänge, die auch für ihre eigenen Erfahrungen Gültigkeit haben, selbst wenn sie diese nicht explizit thematisieren«. Angesichts der oben zitierten banalen Einsicht drängt sich der Verdacht auf, daß das Fehlen einer solchen expliziten Thematisierung geradezu verhindert, daß die Relevanz von in Frankreich vorfindbaren oder diskutierten Konfliktlösungsmöglichkeiten für die deutsche Situation überhaupt erkannt wird; es fehlt sozusagen ein Suchraster, das solche Auswertung erst ermöglicht. Das Absehen-von-sich-selbst — um einen bereits zitierten Satz Hunfeld/Kahrmanns abzuwandeln — führt nicht zu größerer Objektivität, sondern zum Erkenntnisverfall.