

LUBELSKIE MATERIAŁY
NEOFILOLOGICZNE NR 17
Lublin 1993

Andrzej Materna

Der linguistische Aspekt im Landeskundeunterricht

Es ist noch nicht lange her, daß man von der Landeskunde als von einem „umstrittenen“ Fach sprach, von dem man „nicht recht weiß, wo man es im Rahmen der Sprachlehrerausbildung ansiedeln soll“¹. Und wenn auch heute weiterhin darüber diskutiert wird, wie man das Forschungsobjekt der Landeskunde von den Forschungsobjekten anderer Disziplinen abgrenzen soll, ist man sich doch dessen bewußt, daß auch ein vollwertiger sprachpraktischer Unterricht ohne eine ständige Berücksichtigung und Einbeziehung der landeskundlichen Inhalte undenkbar wäre.

Die Ziele und Aufgaben der Landeskunde als selbständigen Lehrfaches unterscheiden sich zwar von den Aufgaben des sprachpraktischen Unterrichts: das Endziel bei der zweiten Unterrichtsform ist, daß der Lernende die jeweilige Sprachtechnik beherrscht — es wird die sprachliche Kompetenz des Lernenden angestrebt, indem er sich „ein wissenschaftlich fundiertes System sprachlicher Mittel der Nomination und Kommunikation“² aneignet. Bei dem Landeskundeunterricht geht es dagegen um pragmatisches Wissen: der Lernende soll mit den außersprachlichen Kontexten, in denen die fremdsprachliche Kommunikation im Land der Zielsprache stattfindet, vertraut gemacht werden. Die Landeskunde hat also die gesellschaftliche Wirklichkeit eines Landes in ihrer Komplexität zum Gegenstand. Heute wird die Auffassung der landeskundlichen Inhalte um noch einen weiteren Aspekt erweitert: der Landeskundeunterricht soll kontrastiv

¹ M.Erdmenger/H.-W. Istel *Didaktik der Landeskunde*, München 1978, S. 7.

² A.D. Reichstein: *Zur Gestaltung des Systems landeskundlich orientierter sprachpraktischer Lehr- und Lernmittel in der germanistischen Ausbildung*, in: „Deutsch als Fremdsprache“, 2/1985, S. 83.

angelegt sein — er muß einerseits die fremdkulturellen Erscheinungen in Bezug zur eigenen Realität stellen, andererseits muß er auch die Einsicht in gewisse Zusammenhänge und Entwicklungen fördern, die einen übernationalen Charakter haben; damit kann die Landeskunde einen wichtigen Beitrag zur Erkenntnis der modernen Welt leisten. Zugleich werden auch Vorurteile und stereotype Vorstellungen sichtbar gemacht und abgebaut. In diesem Sinne wird dieser Aspekt als „persönlichkeitsbildend“³ bezeichnet.

Es gibt schließlich noch einen Grundsatz in der Auffassung des landeskundlichen Aspekts, der in der letzten Zeit zwar immer öfter hervorgehoben wird, der aber — so scheint es — immer noch nicht richtig eingeschätzt wird: da der Landeskundeunterricht auch mit Entwicklung sprachlichen und kommunikativen Könnens verbunden ist, soll die Landeskunde auch gemeinsam mit dem Sprachunterricht zur Beherrschung einer Fremdsprache beitragen⁴. Die Frage, inwieweit eine Vermittlung landeskundlicher Inhalte unabhängig von der Sprachvermittlung möglich und sinnvoll ist⁵ (wenn auch berücksichtigt wird, daß die Grenzen zwischen dem Lehrfach Landeskunde und dem Sprachunterricht auf einer höheren Stufe des Sprachaneignungsprozesses fließend sind), stellt man sich auch heute; es scheint aber unbestritten zu sein, daß der kommunikative Aspekt des Landeskundeunterrichts, d.h. die Unterstützung des Sprachaneignungsprozesses nicht unterschätzt werden darf. Der landeskundliche Aspekt in der Fremdsprachenausbildung kann aber nicht ausschließlich auf seine dienende Funktion für die Kommunikationsfähigkeit zurückgeführt werden; andererseits wäre es auch verfehlt, wenn die landeskundlichen Inhalte nur um ihrer selbst willen gelehrt würden⁶ — deswegen soll man nach der Optimierung des landeskundlichen Aspekts in bezug auf die beiden Funktionen streben, denn so werden sowohl die landeskundliche Progression im Lehrfach Landeskunde vom Spracherwerb als auch die Fortschritte im Sprachunterricht vom landeskundlichen Vermögen bestimmt.

Die Aneignung der Sprache bedeutet zugleich auch Verstehen des außersprachlichen Kontextes: dem Lernenden soll die fremde Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt werden. Die sprachlichen Zeichen bedürfen einer „landeskundlichen Erhellung“, wenn man sie von dem

³ E. Bein: *Landeskunde als Disziplin der Fremdsprachenlehrausbildung*, in: „Deutsch als Fremdsprache“, 1/1985, S. 25.

⁴ Vgl. V. Förster *Landeskunde und Entwicklung sprachlichen Könnens*, Leipzig 1983.

⁵ Vgl. z.B. V. Lange: *Die Kultur der deutschsprachigen Länder in der amerikanischen Germanistik*, in: W. Siegler (Hrsg.) *Die Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht*, München 1972, S. 22-29.

⁶ Vgl. D. Krusche, ebenda, S. 129.

Inhalt her richtig verstehen und sinngemäß verwenden will. Was würde man z.B. mit solchen Wörtern wie „Ersatzzeit“ oder „Anspruchsdauer“ anfangen, wenn man mindestens über die Grundinformationen aus dem deutschen Arbeitsrecht nicht verfügen würde? In bezug darauf tauchen auch viele Probleme übersetzungs— wissenschaftlicher Natur auf: viele Wörter haben keine Äquivalente in der Ausgangssprache; mit manchen Wörtern der Zielsprache korrelieren nur verschiedene Umschreibungen der Ausgangssprache. In bezug auf die Bedeutung solcher „Realienwörter“ kann für die Landeskunde die Semantik einen großen Beitrag leisten, und diese äquivalenzlose Lexik, die die landesspezifischen Erscheinungen widerspiegelt, sollte der wissenschaftlich begründeten Systematisierung unterliegen.

Wie schon früher angedeutet, gewinnt in Zusammenhang damit die sprachliche Seite des landeskundlichen Aspekts im Fremdsprachenunterricht in der letzten Zeit an Bedeutung. Man spricht von der „sprachbezogenen“ Landeskunde, die auch „Linguolandeskunde“ genannt wird. Es ist nicht so einfach, diese „Art“ von Landeskunde einzuordnen: es scheint aber nicht genügend begründet, wenn man sie nur als einen Bereich der Methodik betrachten würde⁷; da zu ihrer Konstituierung viele Disziplinen, wie z.B. Psycholinguistik, Soziolinguistik, Philosophie und Philologie beitragen, scheint die Einordnung der Linguolandeskunde im Grenzbereich mehrerer Wissenschaften gerechtfertigt zu sein⁸.

Wie sollte man nun die Linguolandeskunde definieren in bezug auf die allgemeinen Inhalte, die im Landeskundeunterricht vermittelt werden? Wenn auch die Antwort auf diese Frage nicht so einfach ist, scheint es unbestritten zu sein, daß im Falle des schon früher erwähnten persönlichkeitsbildenden Aspekts die Bedeutung der „allgemeinen“ Landeskunde nicht zu verkennen ist. Die Rolle der sprachbezogenen Landeskunde dagegen kann nicht in bezug auf den sprachpraktischen Unterricht unterschätzt werden: sie ist entscheidend bei der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten des Lernenden, der dank diesen ihm vermittelten kommunikativ relevanten Kenntnissen sich in der fremdsprachigen Umgebung in semantisch typischen Situationen leichter verständigen können wird.

Man kann natürlich das Problem von einem anderen Standpunkt betrachten und einige Aufgaben bei der Erfassung der linguistischen Grundlagen des landeskundlichen Aspekts im Fremdsprachenunterricht (die als ein Teilbereich

⁷ Vgl. dazu A.D. Reichstein: *Linguistische Grundlagen des landeskundlichen Aspekts im Fremdsprachenunterricht* in: „Deutsch als Fremdsprache“ 5/1982.

⁸ Vgl. Irina Zuckova: *Zur Frage des Verhältnisses von Landeskunde, Linguolandeskunde und Fremdsprachenmethodik* in: „Deutsch als Fremdsprache“ 1/1986.

der allgemeinen linguistischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts aufzufassen sind) der landeskundlich orientierten Linguistik übertragen. Eine von diesen Aufgaben, mit der sich diese Richtung der angewandten Sprachwissenschaft befassen würde, ist die wissenschaftlich begründete Systematisierung des landeskundlich bezogenen Wortschatzes, der sowohl in der kommunikativen als auch in der Hinsicht auf Lernschwierigkeiten am bedeutendsten ist. Diese Systematisierung müßte kontrastiv angelegt sein und kann nach verschiedenen Kriterien erfolgen: man kann die landeskundlich relevanten lexikalischen Einheiten u.a. nach dem Prinzip des Äquivalenzgrades klassifizieren⁹ oder nach den Resultaten der Wortfeldanalyse gruppieren. Im weiteren werden die landeskundlich relevanten Lexeme der semantischen Analyse unterzogen, um ihren landeskundlichen Inhalt zu ermitteln. Hier kann sich also die Linguistik der Erklärungsmethoden bedienen, die ihr die Landeskunde bietet.

Ein Anliegen der landeskundlich orientierten Linguistik wäre auch die Ausarbeitung von linguolandeskundlichen Wörterbüchern, die die einzelnen Typen von landeskundlich relevanten sprachlichen Einheiten und die einzelnen Aspekte des gesellschaftlichen Lebens des jeweiligen Landes erfassen würden: die lexikographische Erfassung des schon bestehenden landeskundlichen Wortschatzbestandes und die Einbeziehung der potentiellen landeskundlichen Lexik wäre eine bedeutende Hilfe für alle Fächer des fremdsprachigen Unterrichts.

⁹ A.D. Reichstein, a.a.O., S. 80.

Wojciech Nowicki

**Tekst — student — nauczyciel.
O poszukiwaniu znaczenia na zajęciach z literatury angielskiej**

Artykuł jest omówieniem ankiety przeprowadzonej wśród studentów I, II i III roku anglistyki, dotyczącej nauczania historii literatury w zakresie ogólnym, tzw. „survey course.” Tytuł ankiety brzmiał: „Cel i metody zajęć z historii literatury angielskiej.” Wiele z pytań zawartych w ankiecie mogłoby zapewne dotyczyć także wstępu do literaturoznawstwa oraz literatury amerykańskiej, być może również kursu historii i kultury Wlk. Brytanii i USA, a nawet przedmiotów językoznawczych. Obiektem naszego zainteresowania bowiem jest pewna dobrze nam znana, ale chyba nie całkiem rozpoznana sytuacja, jaka rozgrywa się na co dzień w uczelni, zwana powszechnie procesem dydaktycznym. Z pozoru jest to istotnie tylko proces dydaktyczny: chodzi o efektywne nauczanie przedmiotu. Tymczasem na sytuację w klasie, której głównymi elementami na studiach neofilologicznych są *tekst, student i nauczyciel*, składa się więcej procesów i są one nawzajem powiązane. Ich ogólny splot można by nazwać procesem psychospołecznym. W sali, gdzie prowadzone są zajęcia z literatury, rodzi się sieć relacji, których podmiotami są nauczyciel i student, a przedmiotem tekst. Trójkąt „tekst — student — nauczyciel” określa ilość i rodzaj relacji powstających w klasie.

U podstaw tworzenia się tych relacji leży milczące założenie, że pracujemy — nauczyciel i studenci — po to, by odkryć znaczenie/znaczenia tekstu. Toteż większość pytań ankiety (3, 5, 6, 7, 8 i 9) oscylowała wokół tego właśnie zagadnienia: Czy zajęcia z literatury mają wartości poznawcze; kto w klasie decyduje o znaczeniu tekstu; czy istnieje jedno „ostateczne” znaczenie; czy należy wskazywać na wieloznaczność tekstu; czy wolno nauczycielowi szermować nihilizmem poznawczym - mówić, że tekst sam się dekonstruuje, itp. Wydawałoby się, że istotą sprawy i przedmiotem badań jest stosunkowo prosta relacja typu „podmiot poznaje przedmiot”, czyli „student szuka znaczenia tekstu”. Ale wówczas jeden element trójkąta pomijamy — nauczyciela.

Wobec tego kim w sytuacji klasowej jest nauczyciel? Czy jest np. rozdawcą znaczeń, „znaczeniodawcą”? Skoro nie on jest producentem tekstu, nie on powinien być producentem znaczenia. Istnieje wszak rzeczywisty autor tekstu i jego należałoby włączyć do sieci relacji. Niemniej dla uproszczenia lepiej jest nie