

Aufsatz

Von FDJ-Gruppennachmittagen und Trabanten: ungarische Schulbuchrepräsentationen der DDR aus der Vorwendezeit

Sándor Trippó

Institute of German Studies, Department of German Literatures
University of Debrecen
Egyetem tér 1.
H-4032 Debrecen, Hungary
sandor.trippo@gmail.com

Abstract

Textbooks do not only reflect but also construct a certain social reality. Thus, by means of inclusion and exclusion of various aspects, these narratives crucially determine how students conceptualize social and cultural hierarchies and Otherness. This paper explores the textual and visual representations of East German culture in a Hungarian school book published before the political turn of 1989/1990. After a brief theoretical overview, the analysis focuses on the narrative techniques that create a highly familiarized impression of the foreign culture and do away with any boundaries between the Hungarian and the East German social reality.

Keywords: critical textbook analysis, GDR, Szanyi Gyula, narrative construction

Einleitung: Deutschlandbild in ungarischen Lehrwerken gestern und heute

Der erste Band der DaF-Lehrbuchreihe *KON-TAKT*, der 2009 auf dem ungarischen Lehrbuchmarkt erschienen ist und derzeit landesweit an Gymnasien und Mittelschulen eingesetzt wird, beginnt mit einer *DSDS* ähnlichen Castingshow, wo Kandidaten aus den DACH-Ländern ihr künstlerisches Talent präsentieren. Zur Einübung der einfachen Vorstellungsformeln gibt es anschließend in der nächsten Lektion auch eine Talkshow, bei der die Moderatorin ihre Gäste zum Tagesthema *Ausländer in Deutschland* befragt. Zu Wort kommen dabei ein Mädchen aus China, ein junger Türke, der im

Restaurant *Ankara* arbeitet, ein russischer Pilot aus Stuttgart und ein Mathematikstudent aus Kenia. Obwohl die Bücher von der ungarischen Autorin Judit Maros verfasst wurden, deren andere Lehrbuchreihe *Start!-Unterwegs-Grünes Licht* in den 1990er Jahren in Ungarn eindeutig als Marktführer im DaF-Bereich galt, ist das Lehrwerkkonzept augenblicklich stark multikulturell geprägt und durch einen differenzierten Umgang mit landeskundlichen Inhalten gekennzeichnet.

Vergleicht man diese Reihe mit den Lehrbüchern von Gyula Szanyi, die genau dreißig Jahre früher, im Jahre 1979 erschienen sind und deren Wendungen sich quasi als geflügelte Worte ins Gedächtnis mehrerer Generationen von Deutschlernenden eingepägt haben, ist nicht nur der unterschiedliche didaktische Ansatz augenfällig. Infolge der in den verstrichenen Jahrzehnten vollzogenen vielfältigen sozio-kulturellen Wandelprozesse wird bei Szanyi naturgemäß auch ein komplett anderes Deutschlandbild vermittelt, wobei der Fokus hauptsächlich auf der DDR liegt und die gesellschaftliche Heterogenität gar nicht thematisiert wird. Zu betonen ist jedoch, dass diese Lehrbücher aus der Vorwendezeit die kulturelle Vielfalt der deutschsprachigen Länder doch einigermaßen zeigen, indem viel authentisches Material (Prospekte, Fahrpläne und Theaterprogramme usw.) aus dem Alltagsleben und zahlreiche Leseproben von österreichischen, schweizerischen, west- und ostdeutschen Autoren in den Lehrstoff integriert werden, auch wenn die ersten zwei Bände eher nur auf den ostdeutschen Staat fokussieren. Wie Sarolta Sz. Györfly in ihrem Überblick über die Geschichte des DaF-Unterrichts in Ungarn festhält, läuteten die Schulbücher von Gyula Szanyi eben aus dem Grund eine neue Epoche ein, weil sie neben verschiedenen neuartigen Dialogübungen zur Grammatik auch ausführliche Informationen zur deutschsprachigen Hoch- und Alltagskultur lieferten.¹

Eine ausführliche fachliche Auseinandersetzung mit der Lehrbuchreihe ist so gut wie ausgeblieben, da vor der Wende solche Debatten kaum denkbar waren und auch die Diskussionen im Bereich der öffentlichen Schulen andere Schwerpunkte hatten. Im heutigen sprachpädagogischen Diskurs werden diese Bücher häufig als Paradebeispiele für eine überholte Fremdsprachendidaktik angeführt, in deren Mittelpunkt Grammatik und Übersetzung stehen, obwohl beim genauen Hinsehen eine solche simplifizierende Bewertung nur bedingt gerechtfertigt werden kann. Bisher nicht erforscht wurde neben didaktischen Aspekten, mit welchen textuell-rhetorischen sowie visuellen Erzählstrategien diese Lehrbuchreihe ein Deutschlandbild herstellt und welche Deutungsmuster und Annäherungsweisen an die fremdsprachliche Kultur dabei vorgegeben wurden.

¹ Vgl.: Sz. Györfly, Sarolta: Gondolatok a német nyelv oktatásáról [Gedanken über den Deutschunterricht]. In: *Új Pedagógiai Szemle* LV/2. S. 103-111. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00089/2005-02-mu-Gyorffy-Gondolatok.html> (Zugriff am 10. März 2014)

In der repräsentationskritischen Schulbuchforschung sind in letzter Zeit jedoch zahlreiche kulturwissenschaftlich geprägte Beiträge erschienen, welche die narrative Konstruktion einer gesellschaftlichen Wirklichkeit durch die Repräsentationsstrategien von Lehrinhalten betonen und infolgedessen Schulbücher zwangsläufig als latent politische Statements über gesellschaftliche Normalität und Fremdheit interpretieren. Wenig Aufmerksamkeit wurde dabei jedoch dem DDR-Bild in den DaF-Lehrbüchern der Vorwendezeit gewidmet, viel mehr untersucht wurden die Geschichtsdarstellung sowie die nationalen Stereotype und die heteronormativen Geschlechterrollen in zeitgenössischen Lehrwerken.

Zielsetzung – Fremd- und Selbstbilder bei Szanyi

In diesem Beitrag soll daher anhand des zweiten Bandes der Lehrbuchreihe von Gyula Szanyi rekonstruiert werden, mit welchen narrativen Verfahren in einem Buch, das in der zweiten Klasse von Gymnasien, ungefähr auf der GER-Niveaustufe B1 verwendet wurde, ein mögliches DDR-Bild konstruiert wird und welche Fremd- und Selbstvorstellungen dadurch legitimiert werden. In die Analyse werden nicht nur explizit landeskundliche Inhalte einbezogen, sondern auch Zeichnungen, Grammatikübungen und Dialoge. Zur vorliegenden Untersuchung wurde die dritte Auflage benutzt, die 1983 ohne wesentliche Überarbeitung der früheren Auflagen erschienen ist.²

Als erster Schritt folgen zunächst einige theoretisch-methodologische Vorüberlegungen, dann geht es um die textuell-rhetorische Konstruktion einer textinneren Wirklichkeit. Im Anschluss an die Bemerkungen zur Handlungsstruktur und Figurenkonstellation werde ich die Funktionalisierung der Erzählstruktur beschreiben. Abschließend werde ich darauf eingehen, mit welchen narrativen Verfahren dieses DaF-Lehrbuch Grenzziehungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden verunsichert und wie mit selektiv angebotenen landeskundlichen Inhalten ein DDR-Bild inszeniert wird.

Repräsentationskritische Auseinandersetzung mit Lehrbüchern: eine kurze Bestandsaufnahme

Dass Schulbücher jeglicher Art über eine zentrale Sozialisierungsfunktion verfügen und als (Re)produktionsstelle politischer und kultureller Machtverhältnisse zu verstehen sind, wird sowohl im soziologischen, bildungstheoretischen als auch im kulturwissenschaftlichen Diskurs seit mehreren

² Szanyi, Gyula: *Német nyelvkönyv II.* [Lehrbuch Deutsch als Fremdsprache II]. Budapest: Tankönyvkiadó, 1983.

Jahrzehnten anerkannt. Vor allem im angelsächsischen Raum gibt es zahlreiche wissenschaftliche Publikationen, die sich mit Lehrbüchern nicht vorrangig aus einer methodisch-didaktischen Perspektive auseinandersetzen, sondern solche Erzähl- und Repräsentationsstrategien zu Tage fördern, welche die bestehende Machtstruktur entweder als natürliche Gegebenheit oder als logische Konsequenz historischer Entwicklungen darzustellen versuchen, um dadurch Hierarchien und Wertesysteme zu legitimieren und aufrechtzuerhalten.

Nach Allan Luke seien Lehrbücher in diesem Sinne als eine Schnittfläche zwischen Schülern und dem offiziell propagierten Kulturgut zu konzeptualisieren. Kinder und Jugendliche würden mit den Schulbucherzählungen in die Funktionsmechanismen der eigenen Kultur eingeweiht.³ Vor diesem Hintergrund ist es kein Wunder, dass die ersten repräsentationskritischen Auseinandersetzungen mit Lehrbüchern eng mit den Friedens- und Sozialbewegungen des 19. Jahrhunderts sowie mit späteren egalitaristischen Bestrebungen verflochten waren und die Schwerpunkte jener Untersuchungen wesentlich mit den zentralen Kategorien der Gleichberechtigungsbewegungen wie *class*, *gender* und *race* korrelierten.⁴

Die theoretische Fundierung ist vor allem in den Einsichten des angelsächsischen *Social Constructivism* zu verorten. Besonders einflussreich waren weiterhin die Thesen des französischen Soziologen Pierre Bourdieu und des amerikanischen Medienwissenschaftlers John Fiske, die sich der Erforschung diskursiver Praktiken gewidmet haben, durch die Differenzen und infolgedessen Machtverhältnisse im gesellschaftlichen Milieu zustande kommen. Während Bourdieu das Verhältnis zwischen dem ökonomischen, symbolischen und kulturellen Kapital darlegte,⁵ räumte Fiske der Wissensproduktion und -zirkulation eine zentrale Rolle in den sozialen Machtverteilungsmechanismen ein.⁶ Im Anschluss an diese Ausführungen merkt Michael W. Apple unter Rekurs auf den englischen Philosophen Herbert Spencer an, dass die Fragestellung, die oft im Mittelpunkt von Debatten der Bildungspolitik steht, eigentlich verfehlt sei.⁷ Nach Apple sei nämlich die Frage „Wessen Wissen wird gelehrt?“ viel wichtiger, als die Frage nach den Inhalten und Kompetenzen, die unterrichtet werden. Er plädiert somit für

³ Vgl. Luke, Allan: *Literacy, Textbooks, and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane*. London: Falmer Press, 1988, S. 64.

⁴ Vgl. F. Dárdai, Ágnes: Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. [Modelle der Schulbuchanalyse in der internationalen Schulbuchforschung]. In: *Iskolakultúra* 9/4. (1999), S. 44.

⁵ Vgl. Bourdieu, Pierre: *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Oxford: Polity Press, 1996.

⁶ Vgl. Fiske, John: *Reading the Popular*. Boston: Unwin Hyman 1989, S. 149f.

⁷ Apple, Michael W.: Cultural politics and the text. In: Stephen J. Ball (ed.): *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. New York: Routledge Falmer, 2004, S. 179-195, hier: S. 180.

eine kritische Kompetenz (*critical literacy*) und hält die funktionalistische Ausprägung des Bildungswesens (*functional literacy*) für fehlgeleitet.⁸ Apple identifiziert Lehrbücher demzufolge als Artefakte der Selbst- und Fremdwahrnehmung einer Gesellschaft und als Austragungsort symbolischer Machtverteilungskämpfe, wobei eine selektive Tradition (*selective tradition*)⁹ vermittelt, d. h. mit Ex- und Inklusion verschiedener Inhalte und Perspektiven operiert wird, um soziale Kategorien und Verhältnisse herzustellen.

Obwohl in den meisten repräsentationskritischen Auseinandersetzungen mit Schulbuchnarrativen diese erwähnten kulturtheoretischen und bildungssoziologischen Einsichten und Denkansätze instrumentalisiert werden, kann man keineswegs von einem einheitlichen Analyseverfahren sprechen. Im europäischen Kontext sind hierbei drei maßgebende Ansätze festzuhalten: das Analysemodell von Joseph Thonhauser legt Wert vor allem auf die praktische Nutzbarkeit solcher Erkundungen und unterscheidet kritisch-analytische und konstruktiv-synthetische Interpretationsweisen.¹⁰ Nach Peter Weinbrenner sollen dagegen eher die Multidimensionalität und Multiperspektivität von Lehrbüchern akzentuiert werden und er schlägt dementsprechend eine umfassende Prozess-, Produkt- und Rezeptionsforschung vor,¹¹ die jedoch eben wegen ihrer Ausführlichkeit oft als unbrauchbar abgestempelt wird.¹² Die diskursanalytisch und kulturnarratologisch geprägte Annäherung des vorliegenden Beitrages steht dem dritten, von Gerd Stein entwickelten Modell am nächsten, da Stein vorwiegend auf die latent politische Natur von Schulbuchnarrativen fokussiert und Lehrmaterialien als Untersuchungsgegenstand zwischen Medien- und Gesellschaftsforschung verortet.¹³

In der ungarischen Forschungslandschaft ist diesbezüglich festzuhalten, dass all diese Annäherungsweisen ansatzweise vorzufinden sind, wobei aber immer noch vorwiegend pädagogisch-didaktische Kontexte dominieren. Die Kulturwissenschaften in Ungarn haben Schulbücher als mögliche

⁸ Ebd.

⁹ Vgl. Williams, Raymond: *The Long Revolution*. London: Chatto-Windus, 1961.

¹⁰ Vgl. Sams, Jörg & Thonhauser, Josef: *Schulbuchforschung. Ein Beitrag zur Schulentwicklung*. URL: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling98/sams_thon.htm (Zugriff am 10.9.2013).

¹¹ Vgl. Weinrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Fritzsche, K. Peter (Hrsg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992, S. 33-54. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung ; 75)

¹² Vgl. F. Dárdai, Ágnes: Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyv kutatásban. [Modelle der Schulbuchanalyse in der internationalen Schulbuchforschung]. In: *Iskolakultúra* 9/4. (1999), S.

¹³ Vgl. Stein, Gerd, Wiedner, Wolfgang & Eisfeld, Gerhard: *Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht*. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag, 1976.

Forschungsgegenstände noch nicht entdeckt, es finden sich nur sporadisch Veröffentlichungen, die verschiedene Alteritätskonstruktionen zum Gegenstand haben.¹⁴ Bemerkenswert ist hingegen das rege Interesse für Geschichtslehrwerke und für das Ungarnbild in fremdsprachigen Lehrbüchern, vor allem in denen der Nachbarländer.¹⁵ Eine Kombination von diesen beiden Aspekten stellt der Artikel von Heike Christina Mätzing und Zsolt Vitári dar, der die Repräsentationen von Ungarn in den Geschichts- und Geographielehrbüchern der ehemaligen zwei deutschen Staaten unter die Lupe nimmt.¹⁶ DaF-Lehrwerke wurden bisher eher nur unter unterrichtspraktischen Aspekten behandelt.¹⁷ Dass Schulbuchforschung jedoch seit den 1960er Jahren im ungarischen Wissenschaftsdiskurs präsent ist und sich inzwischen als selbstständige Forschungsrichtung innerhalb der Bildungswissenschaften etabliert hat, beweisen mehrere Bibliographien, die einen systematischen Einblick in die Schwerpunkte und Themen gewähren.¹⁸

International umfasst die Lehrwerkforschung hingegen ein breites Spektrum an Fragestellungen, vor allem stereotype Geschlechterdarstellungen, das Verhältnis zwischen Gesellschaftsschichten sowie fremdenfeindliche Elemente stehen im Vordergrund der Analysen. Was konkret DaF-Lehrwerke anbelangt, scheint in der deutschsprachigen Forschungspraxis eine starke Fokussierung auf die Geschichtsdarstellung (NS-Zeit und Wendezeit) und Migrant_inn_en charakteristisch zu sein.¹⁹ Erwähnenswert ist jedoch, dass bis auf einige Ausnahmen (wie das Buch von Tatiana Arnold über russische und sowjetische Lehrbücher²⁰) meistens nur aktuelle Lehrwerke

¹⁴ Als eine Ausnahme sei hier der folgende Beitrag erwähnt: Ventilla Andrea: Törtékeken a nőtörténelem, avagy mit áruinak el a nők történelméről a rendszerváltás utáni 4. osztályos gimnáziumi történelem-tankönyvek [Frauengeschichte auf der Tagesordnung oder was Frauen über Geschichte verraten in den Geschichtslehrwerken der vierten Klasse des Gymnasiums in der Nachwendezeit]. In: *TNTeF* 2.2 (2000) S. 74-92.

¹⁵ Davon zeugen vor allem die zahlreichen Beiträge, die in letzter Zeit in der Zeitschrift *Honismeret* veröffentlicht wurden.

¹⁶ Vgl.: Mätzing, Heike Christina & Vitári Zsolt: Az NSZK és NDK történelem- és földrajzkönyveinek magyarság és Magyarország-képe. In: *Limes* 21. 3 (2008) S. 167-192.

¹⁷ Beispiele hierfür sind vor allem in der Zeitschrift des Ungarischen Deutschlehrerverbandes *DUFU* zu finden.

¹⁸ Vgl. zum Beispiel u. a.: Molnár-Kovács Zsófia: A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000-2010) [Die ungarische Bibliographie der Schulbuchforschung 2000-2010], Szokolcsy, Ágnes: A tankönyv és a tankönyvkiadás szakirodalma (1968-tól 1978 szeptemberéig) [Fachliteratur des Schulbuchs und der Schulbuchedition von 1968 bis zum September 1978].

¹⁹ Zur Übersicht von Forschungsprojekte siehe die Publikationen des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (Braunschweig). URL: <http://www.gei.de/publikationen.html> (Zugriff am 10. März 2014)

²⁰ Vgl.: Arnold, Tatiana: *Das Deutschlandbild in russischen Schulbüchern. Stereotype im Wandel der Zeit. Eine Untersuchung von russischen Deutschlehrbüchern für die Schule von 1986 bis 2006*. Göttingen: Optimus, 2008.

nach ihren historischen Themen befragt wurden: Untersuchungen zu DDR-Repräsentationen aus der Vorwendezeit lassen sich kaum finden. Eine kritische Reflexion über die latent vermittelten Perspektiven und Zuschreibungen in diesen älteren DaF-Lehrbüchern könnte aber aller Wahrscheinlichkeit nach produktiv zur Erforschung und Bewältigung der Zeitgeschichte beitragen, indem die zeitgenössischen Vorstellungen und Phantasien über die DDR und das DDR-Bild der vorwendezeitlichen Schulbuchnarrative aufeinander bezogen und auf diese Weise beide als narrative Konstruktionen enthüllt werden könnten.

Um feststellen zu können, inwiefern das Schulbuch von Gyula Szanyi Ähnlichkeiten und Unterschiede zu den aktuellen Mediendiskursen über die DDR aufweist, gehe ich zunächst auf einige narrative Verfahren und Handlungselemente ein. Danach werde ich die Perspektivierung der fremdsprachlichen Kultur durch visuelle und textuell-rhetorische Repräsentationstechniken untersuchen.

Zur textuell-rhetorischen Konstruktion einer textinneren, fremdsprachlichen Wirklichkeit

Im Mittelpunkt des zweiten Bandes der ausgewählten Lehrbuchreihe steht die FDJ-Gruppe der Klasse 10/2 aus der Erweiterten Oberschule August Hermann Francke (AHF) in Halle a. d. Saale. In den zehn Lektionen gibt es eine Handvoll Figuren, die in den Dialogen und Kurzerzählungen immer wieder auftauchen. Obwohl eine zusammenhängende Handlung nicht ohne Brüche zu rekonstruieren ist, ist ein gewisser Grad an Linearität zwischen den aufeinanderfolgenden Geschichten und Dialogen zu beobachten: man kann das Alltagsleben der AHFler vom Schulanfang, wo sie sich über Sommererlebnisse unterhalten, bis zum Gruppenausflug am Ende des Schuljahres mitverfolgen.

Es wird dabei oft auf frühere Handlungsmomente zurückgegriffen: in Lektion 3 wird zum Beispiel über das neue Sprachlabor berichtet und in der nächsten Lektion ist ein Gespräch zwischen Bernd und Gisela zu finden und der Junge beschwert sich darüber, dass der Englischunterricht im Labor gar keinen Spaß macht, da sie sich ständig die Hände waschen müssen. Die vorletzte Lektion beginnt mit einem Brief von Eva, die wegen ihrer Blinddarmoperation nicht am Ausflug teilnehmen konnte, dessen Organisation das Thema der vorangehenden Lektion ist. Durch diese Rückgriffe auf der Handlungsebene wird die Erzählung enger verwoben, es wird auf diese Weise eine Kohärenz der inneren Welt der Schulbucherzählung geschaffen, da so die einzelnen Handlungselemente miteinander verknüpft und in Kausalitätsverhältnisse eingebunden werden. Mit dieser einfachen Technik werden also Tatmotive und Konsequenzen narrativ hergestellt. Es entstehen dabei auch die zeitlichen Dimensionen der Schulbucherzählung:

dadurch dass in den Dialogen auf Sachverhalte eingegangen wird, die in früheren oder späteren Lektionen vorkommen, werden nämlich Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft markiert, sowie eine dynamische Sequenzialität der Handlungselemente nahegelegt.

Mit diesem narrativen Verfahren wird weiterhin auch das Figurenbewusstsein im Schulbuch hergestellt. Die Interaktionen, in denen frühere Ereignisse aufgegriffen werden oder Zukunftspläne formuliert werden, die in späteren Lektionen auch realisiert werden, erzeugen das Gefühl, dass sich die Figuren erinnern können sowie handlungs- und entscheidungsfähige Instanzen sind.

Neben Rück- und Vorgriffen erfüllt auch die Schülerzeitung *ANREGUNG* (Abb. 1) eine ähnliche Funktion: mit den regelmäßigen Redaktionsbesprechungen wird ebenfalls die Kohärenz der inneren Welt der Erzählung verstärkt. Die Zeitungsartikel, die immer wieder über die schulischen Ereignisse berichten und oft als Impulstexte zu Schreibaufgaben dienen, tragen auch wesentlich zur Dynamisierung der Handlung bei und implizieren, dass über die Dialoge hinaus eine weitere, textinnere Wirklichkeit existiert. Die Verflechtung der von den AHFlern verfassten Zeitungstexte mit Ausschnitten aus echten deutschen Zeitungen (Abb. 2), dem Berliner Theaterprogramm sowie mit Fotos von Berliner Sehenswürdigkeiten dient der visuellen Authentifizierung der Handlung. Außerdem verorten diese Elemente die Figuren und die textinnere Wirklichkeit in einem ostdeutschen Milieu.



Abb. 1: Schülerzeitung ANREGUNG, Szanyi (1983), S. 72.



Abb. 2: Zeitungsausschnitt, Szanyi (1983), S. 51.

Da die Dialoge und Kurzerzählungen jeweils am Anfang der Lektionen präsentiert werden und die neuen grammatikalischen Konstruktionen, der neue Wortschatz aus diesen abgeleitet sowie bei den Aufgaben zur Schreib- und Sprechfertigkeit auf diese Texte zurückbezogen werden, nehmen die durch diese Dialoge und Kurztex-te vermittelten thematischen Schwerpunkte eine zentrale Position im Schulbuchnarrativ ein.

Funktionalisierung der Erzählstruktur

Die wiederkehrenden Schulbuchfiguren, die im gleichen Lebensalter wie die Zielgruppe des Schulbuchs sind, sorgen ebenfalls für die Kohärenz der Erzählung und verleihen den Lernenden ein Sicherheitsgefühl, indem sie feste Orientierungspunkte in dieser fremdsprachlichen Wirklichkeit bieten. Da die Alltagserfahrungen sowie die Situationen, in denen die Figuren erscheinen, den Deutschlernenden wohl bekannt vorkommen, wird mit Hilfe der Figuren eine gewisse Nähe erzeugt und die fremdsprachliche Kultur wird dadurch eher als bekannt und heimisch denn als fremd positioniert.

Zur Vertrautmachung des deutschsprachigen Milieus trägt des Weiteren die Erzählstruktur selbst wesentlich bei. Die Strukturmerkmale dieses Schulbuchnarrativs weisen nämlich bestimmte Ähnlichkeiten mit Fernsehserien auf: die Lektionen erscheinen wie Folgen einer Serie, in denen jeweils dieselben Figuren in einfachen, stilisierten Kulissen Alltagssituationen bewältigen.²¹ Die Illustrationen können in diesem Sinne als Momentaufnahmen von den einzelnen Szenen gedeutet werden. Bei einigen Zeichnungen gibt es auch Sprechblasen, in denen die Redebeiträge der Figuren mit Bildern festgehalten werden, was gleichzeitig als eine Anspielung auf Comics zu interpretieren ist. Zu den Dialogen und Lesetexten entwickeln sich zwar keine vollständigen Comicstrips, aber diese Repräsentationsstrategie, die häufig mit der Jugendkultur assoziiert wird, erscheint auch bei den Übungen zur Grammatik, wo aber schon ganze selbstständige Geschichten entworfen werden. Auf Seite 46 findet man so eine Matching-Aufgabe zum Leseverstehen, auf Seite 98 wird eine Bildsequenz zum Sprechtraining eingesetzt, in Lektion 8 sollen Konditionalsätze anhand einer Bildergeschichte gebildet werden. Schließlich werden auf Seite 128 solche Sequenzen sogar zur Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse über die Trabant-Herstellung in Zwickau benutzt.

Mit einer solchen Gestaltung der Schulbucherzählung, die also zahlreiche Elemente aus populärkulturellen Mediendiskursen enthält, wird wiederum eine gewisse Nähe der Rezipienten zur textinneren Wirklichkeit ge-

²¹ Minna Maijala bezeichnet eine solche Gestaltung als "Soap-Konzept". Vgl.: Maijala, Minna: Zum Lehrwerkalltag in britischen und finnischen Lehrwerken für das Fach Deutsch - Von Stadtmenschen, Landeiern und Mülltonnen. In: *GFL-Journal*, 3 S. 24-48.

schaffen. Die narrativen Strukturen, die den Deutschlernenden als bekannt erscheinen, führen in diesem Sinne ebenfalls dazu, dass die fremdsprachliche Kultur heimisch und bereits bekannt wirkt.

Verunsicherung von Grenzziehungen

Dieser Effekt, der die Schulbuchwirklichkeit vertraut erscheinen lässt, wird auch dadurch verstärkt, dass in der Erzählung die eine Figur aus Ungarn kommt: Eva wohnt ursprünglich in Budapest, aber ihr Vater hat eine Stelle als Ingenieur im Chemie-Kombinat Lenua bekommen, deswegen besucht sie nun die EOS August Hermann Francke. Auch wenn sich das ungarische Mädchen nicht an allen Dialogen beteiligt, rechtfertigt trotzdem ihre Figur meistens, warum bestimmte Themen im Gespräch ausführlicher erklärt werden. Offenkundig aus sprachdidaktischen Gründen werden im Schulbuch Evas Ausdrucksschwierigkeiten nicht thematisiert, doch wird durch die Ausblendung sprachlicher Fehler und Unsicherheiten die Fremdheit des ostdeutschen Milieus noch einmal wesentlich minimalisiert.

Dass auch die AHFLer und ihre Lehrer und Lehrerinnen ein einwandfreies, korrektes Standarddeutsch sprechen, dialektal gefärbte Äußerungen im Schulbuchnarrativ gar nicht zu finden sind und auf typisch ostdeutsche Wörter wie Fahrerlaubnis und FDJ-Gruppenachmittag nicht aufmerksam gemacht wird, lässt die fremdsprachliche, textinterne Wirklichkeit als sprachlich einheitlich erscheinen, wo keine Kommunikationsstörungen oder Verständigungsprobleme denkbar sind. Darüber hinaus kommen alle Figuren aus ungefähr der gleichen Gesellschaftsschicht, soziale Unterschiede werden nicht hervorgehoben. Weder Minderheiten wie Sorben, noch Gastarbeiter (bis auf Evas Vater, der aber auch nicht in der Handlung erscheint) werden im Narrativ dargestellt. Eine solche Homogenisierung der Gesellschaft verleiht den Deutschlernenden demzufolge wiederum ein Sicherheitsgefühl. Die Orientierung in dieser simplifizierten gesellschaftlichen Wirklichkeit unterstützt außerdem die Betonung von Teilbereichen und Formationen der deutschsprachigen Kultur, welche ein Pendant unter den ungarischen Verhältnissen der Vorwendezeit haben. So wird die FDJ als Jugendorganisation indirekt mit dem ungarischen kommunistischen Jugendverband KISZ verbunden, Kombinate und LPGs stellen für damalige ungarischen Schüler und Schülerinnen gleichfalls bekannte Konzepte der sozialistischen Volkswirtschaft dar.

Auch die visuelle Ebene der Narration verunsichert jegliche Grenzziehungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden. In Lektion 1 ist beispielsweise nicht festzumachen, ob auf der Illustration der Plattensee oder die Ostsee abgebildet ist (Abb. 3).



Abb. 3. Plattensee oder Ostseeküste? Szanyi (1983), S. 3.

Im Gespräch zwischen den Schülern geht es nämlich um die Sommererlebnisse und beide Urlaubsorte werden im Text genannt, aber die einfache Zeichnung mit Zelten und um das offene Feuer singenden Jugendlichen ermöglicht keine eindeutige Zuordnung. Die Kleidung der Schulbuchfiguren sowie die dargestellten Szenen zu den Dialogen und Lesetexten bieten keine Anhaltspunkte zur Unterscheidung zwischen der eigenen und fremden Kultur. Stereotype Marker wie blonde Haare oder Volkstracht werden komplett vermieden: die stilisierten Figuren aus dem fremdsprachlichen Milieu erscheinen den ungarischen Schülern und Schülerinnen aus der Vorwende weitgehend ähnlich. Sie tragen Jeans, hören Beat- und Popmusik und ihr Leben ist anscheinend völlig durch die schulischen Ereignisse strukturiert, die aber durch ihre Zugehörigkeit zur FDJ-Gruppe bestimmt werden. Die Kulissen, in denen sich die Figuren bewegen, sind auch schematisch dargestellt: Schreibtische, Bücherregale oder Fenster befinden sich im Hintergrund, so lässt sich meistens keine DDR-Spezifika auf den Illustrationen feststellen.

Nicht nur die Lebensumstände und die Alltagserfahrungen der ungarischen und ostdeutschen Jugendlichen werden in diesem DaF-Lehrbuch als beinahe deckungsgleich inszeniert, sondern auch die durch die Handlung und Repräsentationen nahegelegten Genderrollen werden zur Vertrautmachung der fremdsprachlichen Kultur funktionalisiert. Sowohl auf der Handlungsebene, als auch mit den visuellen Repräsentationen werden nämlich klassische, heteronormative Geschlechternormen tradiert, auch wenn auf den ersten Blick diese Stereotype kaum wahrzunehmen sind. Mädchen beteiligen sich zwar an der Reiseorganisation und der Redaktionsarbeit ebenso wie Jungen, aber es werden einige Bereiche des Alltagslebens doch eindeutig männlich oder weiblich eingestuft. Zum Beispiel

wird Manuelas Hobby, das Lesen, zwar vom Schulbuch als wertvoll eingeschätzt, ist aber eher als eine passive Tätigkeit zu beschreiben.

Hingegen listet Axel, ein Schüler aus der Klasse 10/2, bei einem Interview für die Schülerzeitung *ANREGUNG* ausschließlich Tätigkeiten auf, die traditionell männlich konnotiert sind und eine eher aktive Teilnahme erfordern. So repariert er gerne die Waschmaschine für seine Mutter, geht regelmäßig zum Training und ist bei den *Jungen Technikern* tätig, wo er Tonbandgeräte und Radios montiert. Axel hilft seiner Schwester bei der Hausaufgabe, da „sie in Mathe so schlecht ist“ (Szanyi, S. 75). Dieses Interview ist der Ausgangstext der Lektion 6 und all diese Aktivitäten erscheinen auch auf der visuellen Ebene (Abb. 4), Manuelas Freizeitbeschäftigung wird hingegen nur in einem kurzen Impulstext zu einer Schreibaufgabe genannt.



Abb. 4: Axel beim Interview, Szanyi (1983), S. 74.



Abb. 5: Häusliche Pflichten, Szanyi (1983), S. 108.

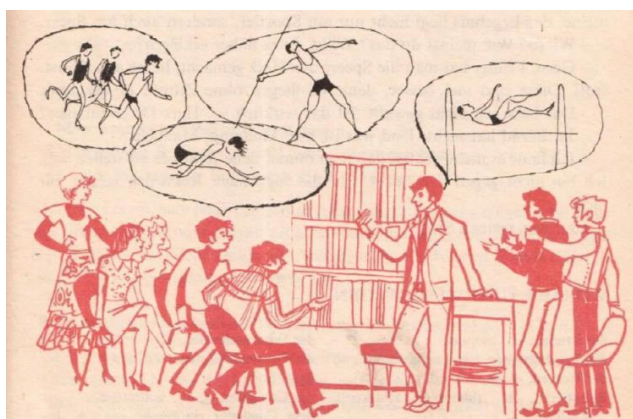


Abb. 6: Diskussion über Sportrekorde, Szanyi (1983), S. 21.

Während Axel in seiner Freizeit, quasi als Hobby seinen weiblichen Familienmitgliedern behilflich ist, werden häusliche Pflichten im Allgemeinen Frauen zugeordnet: bei der Übung zu Konditionalsätzen und zum Verb *dürfen* findet man zum Beispiel auf Seite 108 eine zehnteilige Bildersequenz (Abb. 5), wo ein Mädchen zuerst bestimmte Aufgaben wie Wäschewaschen, Geschirrspülen und Aufräumen erledigen muss, um mit anderen Kindern spielen oder fernsehen zu dürfen. Außerdem ist es auch ein Junge, der im Schulbuch den Führerschein macht. Mädchen verstehen sich angeblich nicht so sehr auf Autofahren, da im Gespräch, wo der Junge über seine Fahrstunden berichtet, es ist Eva, die zwar nicht fahren kann aber aufgeregt seine Sorgen über Autofahren mitteilt. Dasselbe Mädchen kommt später wegen einer OP ins Krankenhaus und muss auf die Teilnahme am Berlin-Ausflug verzichten. Die Illustration zu diesem Text zeigt, dass im Krankenzimmer nur Frauen liegen, so wird körperliche Schwäche indirekt als weiblich gekennzeichnet. Sportliche Tätigkeiten, die Kraft und gute Körperkondition erfordern, werden im Gegensatz dazu männlich konnotiert, wie bei der Gruppendiskussion über Weltrekorde, wo auf dem Bild ausschließlich männliche Sportler gezeigt werden (Abb. 6).

Was Geschlechterrollen anbetrifft, ist also festzuhalten, dass Sport und Technik latent als männliche Bereiche definiert werden. Diese Zuschreibungen haben eine doppelte Funktion im Schulbuchnarrativ: einerseits wird durch die nahegelegte Übereinstimmung von Gendervorstellungen der eigenen und der fremdsprachlichen Kultur die narrativ hergestellte Wirklichkeit nochmals verstärkt als heimisch und vertraut konstruiert, andererseits werden durch solche im fremdsprachlichen Milieu scheinbar anerkannten Handlungsmuster und Rollenzuweisungen auch die genderspezifischen Erwartungen und Kategorien der muttersprachlichen Wirklichkeit legitimiert.

Inszenierung der DDR mit Landkarten, Bildern und textuell-rhetorischen Mitteln

Nach Überlegungen zur Handlungs- und Figurenebene nehme ich im Folgenden die Inszenierung des ostdeutschen Staates anhand explizit landeskundlicher Inhalte unter die Lupe. Zunächst werde ich die visuelle Ebene beschreiben, indem ich Landkarten und Fotos im Schulbuch analysiere. Anschließend werde ich diese Elemente des Schulbuchnarrativs mit textuell-rhetorischen Erzählstrategien verknüpfen.

In diesem zweiten Band sind insgesamt sechs Landkarten zu finden: zwei davon auf den Rückseiten des Buchumschlages. Die erste (Abb. 7) stellt die DDR mit ihren 15 Bezirken dar; West-Berlin wird nur mit dem Kürzel WB angegeben und die BRD wird dabei zwar nicht komplett ausgeblendet, aber nur marginal, ohne jegliche Details gezeigt. Eine leicht unter-

schiedliche Version derselben Karte mit Markierung der ostdeutschen Gebirge ist neben dem Zusatzmaterial *Wissenswertes über die DDR* zu finden (Abb. 8). Dort wird die Fokussierung auf die DDR noch stärker: keine Nachbarländer werden angegeben und der ostdeutsche Staat befindet sich vor einem roten Hintergrund, wodurch der Blick verstärkt auf die ostdeutschen Bezirke konzentriert wird.



Abb. 7: DDR auf Landkarte 1, Szanyi (1983),
 Rückseite des Titelblattes



Abb. 8: DDR auf Landkarte 2, Szanyi (1983), S. 34.

Auf der hinteren Rückseite des Buchumschlages findet man des Weiteren einen Umriss des Stadtzentrums von Halle a. d. Saale, wo die Handlung des Schulbuchnarrativs spielt. Ebenso wie die Fotos oder die echten Zeitungsausschnitte dient diese Stadtkarte ebenfalls zur Authentifizierung, da angesichts der weitgehend vereinfachten Darstellung sich diese Karte weder als Orientierungshilfe für Touristen, noch als Grundlage von Sprechübungen im Unterricht eignet. Des Weiteren ist auf Seite 111 eine Europakarte zum Thema Wetter zu sehen. Keine Landesgrenzen sind hier markiert und während im osteuropäischen Raum meistens die Sonne scheint, ist das Wetter in West- und Nordeuropa regnerisch mit stürmischem Wind.

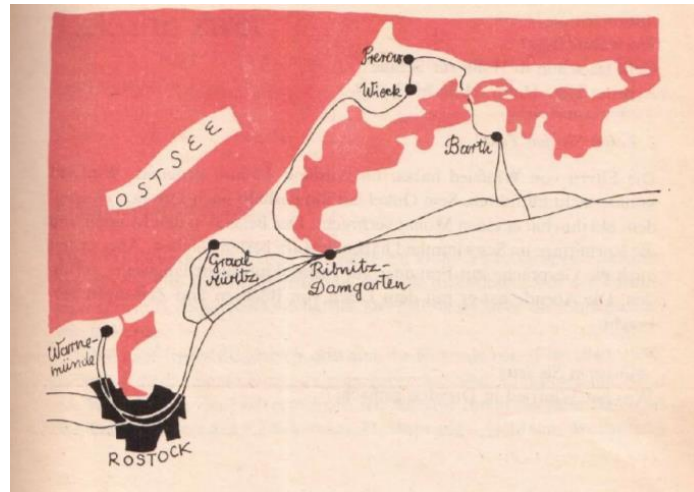


Abb. 9: DDR als Urlaubsparadies, Szanyi (1983), S. 19.

Zur Veranschaulichung einer Sprechübung gibt es auf Seite 19 eine skizzenhafte Karte der Ferienorte an der Ostseeküste (Abb. 9). Bei dieser Abbildung dominiert erneut die rote Farbe und betont damit die Wichtigkeit der Ostseeküste als Urlaubsparadies. Hier sind nur die Städte angegeben, die als mögliche Urlaubsziele in Frage kommen können, wodurch die touristische Attraktivität dieser Region in den Vordergrund gestellt werden. Dass der Osten für Urlauber viel zu bieten hat, wird schließlich auch auf der Karte nahegelegt, welche die Sommererlebnisse von Jugendlichen zeigt (Abb. 10). Hier werden die westeuropäischen Staaten bis auf die deutschsprachigen Länder unsichtbar gemacht. Ferner bekommt man den Eindruck, dass alle in ein sozialistisches Land fahren möchten, das östlich vom Heimatland liegt. So war zum Beispiel Jürgen aus der DDR 10 Tage in der Sowjetunion, Hans aus Österreich hat in Rumänien Urlaub gemacht. Michaela aus der BRD verbrachte zwei Wochen im blockfreien Jugoslawien und somit ist sie die einzige, die nicht in ein Ostblock-, also „Bruderland“ auf Urlaub fährt. Festzuhalten ist demzufolge, dass die symbolische Grenze hier zwischen der BRD und der DDR verläuft und der kalte Krieg auf dieser Karte als Gegensatz zwischen den zwei deutschen Staaten inszeniert wird. Die Besonderheit hierbei ist außerdem der ostwärts gerichtete Blick, der bereits mit dem Titelfoto des Schulbuchs festgelegt wird, wo man den Berliner Fernsehturm sieht und also dem Brandenburger Tor, dem Westen den Rücken kehrt.

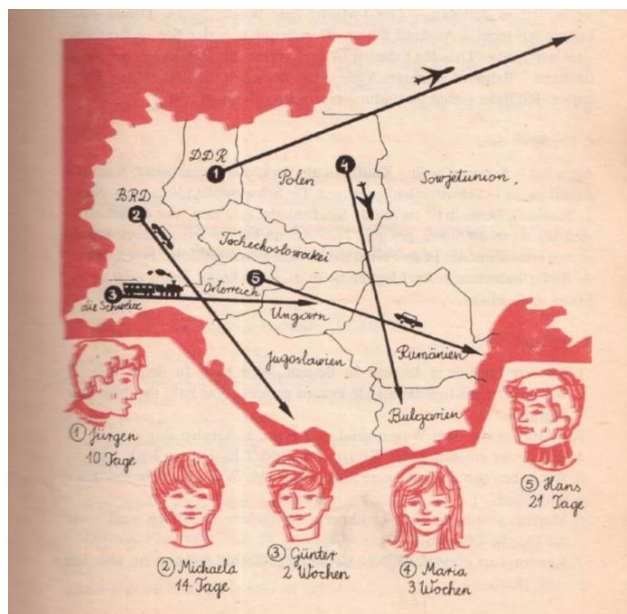


Abb. 10: Ostblock als Reiselandschaft, Szanyi (1983), S. 13.

Mit diesen letzten zwei Karten wird demzufolge der Ostblock auf der visuellen Ebene der Narration als eine frequentierte Urlaubslandschaft konstruiert. Eine solche Inszenierung kann aber auch auf der textuell-rhetorischen Ebene immer wieder beobachtet werden. Bei der Sprechübung sollen Deutschlernende über Zeltplätze an der Ostsee diskutieren, in der Beschreibung der DDR betont ein kompletter Absatz, dass die DDR ein „beliebtes Reiseland“ (Szanyi, S. 35) ist. In einem weiteren Zusatzmaterial geht es um die Weiße Flotte, die „mit 40 000 Plätzen jedes Jahr in der DDR Millionen Ausflügler erholsame Stunden“ (Szanyi, S. 73) bietet und an einer anderen Stelle werden die Städte Jena und Halle aus einer touristischen Perspektive beschrieben. In zwei von den zehn Lektionen werden Tourismus und Reisen zum zentralen Thema gemacht: in Lektion 8 organisieren die AHFler einen Ausflug nach Berlin, wobei beeindruckende Bilder und Fotos über die Sehenswürdigkeiten wie der Fernsehturm und das Pergamon-Museum zu finden sind; in der letzten Lektion wird die Kunstsammlung der Dresdener Gemäldegalerie in einer Führung vorgestellt.

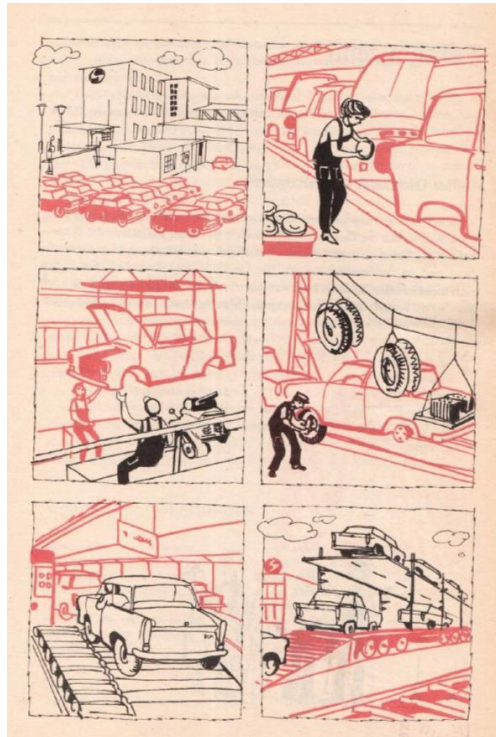


Abb. 11 VEB Zwickau Szanyi (1983) S. 129

Weiterhin wird die DDR auch als ein „sozialistischer Staat mit viel Industrie“ (Szanyi, S. 35) konstruiert: nicht nur das Zusatzmaterial über das Land akzentuiert die herausragende wirtschaftliche Produktion des ostdeutschen Staates, sondern auch auf der Handlungsebene finden sich häufig ähnliche Hinweise. Das Chemie-Kombinat, wo der Vater des ungarischen Mädchens Eva arbeitet, wird in der Lektion über Berufswahl als ideale Ausbildungsstelle vorgestellt. Bei der Beschreibung von Jena und Halle werden neben Hochschulen die Betriebe der Chemieindustrie und der VEB Carl Zeiss als Wahrzeichen dieser Städte hervorgehoben. Das Autowerk in Zwickau, wo Trabanten gebaut werden, wird im Text auf Seite 127 und 128 quasi als faszinierendes, touristisches Spektakel inszeniert und anschließend folgt eine komplette Seite voller Zeichnungen über den Produktionsverlauf zur Verstärkung dieses Effekts (Abb. 11).

Fazit und Schlussbemerkungen

Anhand dieser Ausführungen lässt sich feststellen, dass die textinterne, fremdsprachliche Wirklichkeit in dem zweiten Band der Lehrbuchreihe von Gyula Szanyi als heimisch und bekannt inszeniert wird, wobei innerhalb dieser narrativ konstruierten Welt soziale und sprachliche/dialektale Unterschiede völlig ausgeblendet werden. Die im Schulbuch vermittelte Geschlechterdifferenz legt ebenfalls eine Ähnlichkeit zwischen der eigenen und der fremden Kultur nahe und dient gleichzeitig zur indirekten Legitimierung von genderspezifischen Zuschreibungen in der muttersprachlichen gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Die Gestaltung des Schulbuchnarrativs ist wesentlich durch die Logik populärkultureller Mediendiskurse bestimmt und die Aufgaben (Berichte schreiben für die Schülerzeitung, Ausflüge organisieren usw.) zielen auch eher darauf ab, Lernende in diese Schulbuchwirklichkeit einzubeziehen, als einen Vergleich zwischen ungarischen und ostdeutschen Verhältnissen zu forcieren.

Die kulturelle Fremdheit wird demzufolge größtenteils auf eine sprachliche Differenz reduziert (etwa: in der DDR spricht man Deutsch). Als mögliche Marker der kulturellen Differenz eignen sich die geographischen, wirtschaftlichen und touristischen Gegebenheiten nur bedingt, da die Grenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden auch hier nur schwer festzumachen ist. Diese Gegebenheiten werden nämlich entweder durch visuelle Repräsentationen (Ostsee – Plattensee?) oder durch bekannte Konzepte der Gesellschafts- und Wirtschaftsstruktur (VEB, Kombinate, FDJ) zu für die Deutschlernenden bereits bekannten kulturellen Domänen stilisiert, folglich als mögliche Orientierungspunkte zwischen den beiden Kulturen verunsichert.

Als weiteres Forschungsdesiderat lässt sich schließlich die repräsentationskritische Auseinandersetzung mit den anderen Bänden dieser DaF-Lehrbuchreihe formulieren, wodurch die hier vorgetragenen Thesen zur narrativen Konstruktion der DDR präzisiert und überprüft werden können. Wünschenswert wäre auch eine ausführliche Besprechung textuell-rhetorischer und visueller Erzählstrategien in aktuellen ungarischen DaF-Lehrwerken, um das im Schulkontext tradierte Deutschlandbild aus einer historischen Perspektive in den Blick nehmen zu können und latent vermittelte Inhalte und Positionen in der heutigen Unterrichtspraxis sichtbar zu machen.