Redaktionelles

Das vorliegende Heft widmet sich ausschließlich Fragen des fremdsprachigen Deutschunterrichts in Südafrika. Der Bezug zur Schulpraxis ist somit noch stärker als in früheren Heften herausgestellt worden. Die Herausgeber hoffen, dadurch dem Mitteilungsblatt an unseren Schulen eine größere Breitenwirkung zu verschaffen.

Die beiden Hauptbeiträge kommen unmittelbar aus der Praxis. Es handelt sich um zwei Referate, die auf einem Fortbildungskurs für Deutschlehrer in Stellenbosch gehalten wurden. Aus Raumgründen mußten beide Referate vom Herausgeber gekürzt und redaktionell bearbeitet werden. Da beide Referate nicht nur informieren sondern vor allem auch motivieren wollten, mußten sich aus den Kürzungen stellenweise Bruchstellen ergeben, die man dem Herausgeber bitte nachsehen wolle. Wir meinen trotzdem, die in Stellenbosch vorgetragenen Gedanken einem breiteren Leserkreis zur Einsicht und gegebenenfalls zur Diskussion bereitstellen zu sollen. Der Beitrag von U. Plüddemann schließt sich übrigens in seinem informatotischen Teil eng an den Artikel von K. Köhnke im 1. Band (1970), H. 1 unserer Zeitschrift an.

Dem Rezensionsteil wurde diesmal vergleichsweise mehr Raum gewidmet als früher. Die Herausgeber werden sich auch künftig darum bemühen, dem südafrikanischen Deutschunterricht und dem damit beauftragten Lehrer mit mehr Informationen über lehrpraktische Hilfsmittel zu dienen. Der in diesem Heft vorgelegte Besprechung einiger brauchbarer Lesebücher sollen demnächst solche von Grammatiken, Sprachlehren, Übungsbüchern, Wörterbüchern und Hilfsmitteln zur Deutschlandkunde folgen.

Die Schicksale der Familie Dr. Ferge mußten wegen Raum-mangel leider etwas nüchterneren Dingen weichen. Die Ferge-Reise liegt jedoch inzwischen gedruckt vor und ist als "Grauer Druck" bei Herrn Prof. W. Boeddinghaus, RAU, Postfach 524, Johannesburg zu erwerben.

Das Verzeichnis der "Grauen Drucke", das in H. 2, 4 (1973) S. 37 - 38 angekündigt wurde, kann in dem vorliegenden Heft leider noch nicht erscheinen. Bis jetzt sind diesbezügliche Angaben nur von zwei Universitäten eingegangen! Wir bitten alle Hochschuldozenten, das Zustandekommen dieser sehr nützlichen Bibliographie zu fördern und uns zu diesem Zweck alle erforderlichen Unterlagen zukommen zu lassen. Näheres zu diesem Projekt findet sich in dem oben zitierten Heft.

Der SAGV-Briefkasten wurde diesmal nicht befragt. Sollte es im südafrikanischen Deutschunterricht wirklich keine offenen Fragen mehr geben? Das wäre ein höchst beunruhigendes Zeichen!

Klaus von Delft

Zum Deutschunterricht

ÜBERLEGUNGEN ZUR BEHANDLUNG VON LITERATUR IM FREMDSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Referat gehalten anlässlich eines Fortbildungskurses für Deutschlehrer der Kapprovinz vom 24. - 27. September 1973 in Stellenbosch

Die Anmeldeformulare, die zur Vorbereitung dieses Fortbildungskurses bei uns eingingen, legen durch die darin enthaltenen Fragen den Schluß nahe, daß die Behandlung von Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht von vielen Lehrern als notwendiges Übel angesehen und ohne rechte Überzeugung durchgeführt wird. Diesen Mißstand soll mein Referat abbauen helfen. Es soll Ihre Auffassungen vom Literaturunterricht problematisieren. Es soll Sie dazu anregen, Ihre Unterrichtsmethoden kritisch zu prüfen. Es soll Ihr Selbstbewußtsein stärken und Sie ermutigen, es einmal anders zu versuchen.

Um mir eine tiefere Einsicht zu verschaffen in die Problematik des Literaturunterrichts aus Ihrer Sicht, habe ich Ihre Äußerungen zu ordnen versucht. Eine Frage, die - in verschiedenen Formulierungen - wiederholt gestellt wurde, lautet: "Was bezwecken wir eigentlich mit dem Literaturunterricht?"

Ja, warum behandeln wir eigentlich Literatur? Ist sie - zumal im Fremdsprachenunterricht - überhaupt nötig? Könnte man die kostbare Zeit, die für die vorgeschriebenen Werke aufgebracht werden muß, nicht nutzbringender verwenden? Hat der Literaturunterricht überhaupt einen "praktischen" Nutzen für den Schüler, sofern er nicht gerade ein Literaturstudium anstrebt? Diese Fragen sind berechtigt. Sie sollten hier einmal erörtert werden, meine ich.

Unter "Literatur" verstehe ich grundsätzlich alles schriftlich Überlieferte, d.h. den "gesamte(n) Bestand an Schriftwerken jeder Art einschließlich wissenschaftlicher Arbeiten über alle Gebiete (...) vom Brief bis zum Wörterbuch und von der juristischen, philosophischen, geschichtlichen oder religiösen Abhandlung bis zur politischen Zeitungsnotiz." ¹⁾ Dichtung, für die der Begriff "Literatur" im engeren Sinne häufig verwendet wird, ist nach dieser Definition nur ein Teil der Literatur; jener Teil nämlich, der zugleich auch zur Kunst gehört - wir sprechen ja auch vom "literarischen Kunstwerk" und von "schöner" oder "ästhetischer Literatur". Die Literaturwissenschaftler und die Literaturdidaktiker unserer Tage vertreten einmütig diese Auffassung; und gerade in der anhaltenden Diskussion über den Literaturunterricht in Deutschland wird immer wieder die Forderung nach einem möglichst weit gefaßten Literaturbegriff erhoben. ²⁾ Die Literatur, so wird ausgeführt, sei mit dem Menschen selbst gegeben, sie gehöre zu jeder menschlichen Gemeinschaft und sei gerade aus einer zivilisierten Gesellschaft ebensowenig wegzudenken wie etwa Technik oder Politik. Die Schule, der es ja auf das Vertrautmachen mit den wesentlichen Erscheinungen in der Gesellschaft ankomme, müsse daher in der Literatur einen wichtigen Unterrichtsgegenstand sehen. ³⁾ Das klingt Überzeugend. Denn ist es nicht in der Tat so, daß jeder Ihrer Schüler - ganz gleich, ob er Farmer oder Jurist, Automechaniker, Pfarrer oder Bankangestellter werden will - täglich mit Literatur in Berührung kommt und kommen wird? Er braucht sich nicht für Shakespeares Dramen oder Oppermans Gedichte zu begeistern; er braucht nicht einmal eine Zeitung zu lesen; er mag ein geschworener Gegner des Lesens sein - unsere Gesellschaft wird ihn dennoch auf Schritt und Tritt mit Literatur konfrontieren: sei es im Supermarkt oder an der Tankstelle, wo ihn Reklame von der Güte dieses

oder jenes Artikels überzeugen soll; sei es sonntags in der Kirche, wenn er sein Gesangbuch aufschlägt; sei es nur, daß er seine Steuererklärung ausfüllen muß oder zu Weihnachten eine Karte erhält - es gibt in der modernen Gesellschaft kein Leben ohne Literatur.

Es sollen damit nicht unbedingt Weihnachtskarten oder Steuerformulare zu Gegenständen des Literaturunterrichts erhoben werden, obwohl man sicher auch mit ihnen produktiv arbeiten könnte. Auch soll nicht suggeriert werden, daß man nur zeitbezogene Literatur behandeln sollte. Es kommt hier lediglich darauf an, die Relevanz des Literaturunterrichts in letzter Konsequenz zu demonstrieren. Wenn nämlich der Literaturunterricht im angedeuteten Sinne relevant ist, dann wird er sein Hauptziel in der Entwicklung des Lesevermögens der Schüler sehen müssen. Der Literaturunterricht soll also in erster Linie ein "Leselernlehrgang" sein. ⁴⁾ Diese Forderung, den Literaturunterricht auf Leseschulung zu begrenzen, entspricht dem Wunsch nach überprüfbareren Erkenntnissen auch für den Bereich der Literatur, d.h. nach einer Pragmatisierung des Literaturunterrichts. ⁵⁾

Dieser Gedanke wird manchen vielleicht überraschen und besonders auf diejenigen ernüchternd wirken, die das Verstehen von Dichtung mit einem besonderen, sensitiven Organ, mit Fähigkeiten wie Einfühlungsgabe, Vorstellungskraft und Empfindungsstärke verbinden und vermutlich sind das gerade diejenigen, denen die Dichtung wirklich am Herzen liegt. Verweilen wir daher einen Augenblick bei der Dichtung. Selbstverständlich muß ihr, als einem wichtigen Bereich der Literatur, ein ebenso wichtiger Platz im Literaturunterricht eingeräumt werden. Ich darf an dieser Stelle das kleine Modell, das ich zu skizzieren versuchte, etwas erweitern. Die Aufgabe der Schule besteht nicht nur - wie ich vorhin sagte - im Vertrautmachen mit wesentlichen sozialen Phänomenen;

sie hat zwar - und ich zitiere hier wieder aus der Fachliteratur - "die Lebenswirklichkeit ständig im Auge zu halten und für sie zu erziehen und zu bilden, aber zugleich auch den jungen Menschen mit Dingen zu konfrontieren, mit denen er sonst nie und nie wieder in Berührung kommt." ⁶⁾ In diesem Zusammenhang kann die Dichtung einen wichtigen Zweck erfüllen, so überflüssig sie im Hinblick auf eine praktische Verwendbarkeit im Leben auch scheinen mag. ⁷⁾ Ein weiterer Aspekt, der hier Beachtung verdient, ist die Möglichkeit, durch die Lektüre von Dichtung das geschichtliche Bewußtsein des Schülers zu wecken, bzw. zu fördern. Durch die Auseinandersetzung mit der Tradition, die der Umgang mit Dichtung grundsätzlich impliziert, kann die Erkenntnis reifen, daß die gegenwärtige Situation historisch "geworden", d.h. aber: veränderbar ist. ⁸⁾ Wir sollten diese Möglichkeit für die Schule vielleicht nicht überschätzen, uns ihrer aber stets bewußt sein, wenn wir nicht die geistige Stagnation unseres Volkes wollen.

Sie werden nun genauere Angaben verlangen über die Behandlung von Literatur, insbesondere wahrscheinlich von Dichtung, im Rahmen eines Leselernlehrgangs. Vorerst ist aber einem möglichen Einwand zu begegnen: reine Leseschulung könne allenfalls der pragmatischen, also der nicht-ästhetischen Literatur ⁹⁾ gerecht werden, und die könne im Unterricht ja sowieso nicht behandelt werden, weil "es beim Umgang mit Texten in der Schule auf das unmittelbare Erleben von Dichtung in ihrer Ganzheit" ankomme." ¹⁰⁾ Dieser Umstand, daß viele Lehrer Dichtung eben nicht gelesen, sondern erlebt haben möchten, daß sie also nicht primär das Verstehen des Textes lehren, sondern zu Ehrfurcht und Liebe gegenüber dem literarischen Kunstwerk und seinem Autor erziehen wollen, wird in der derzeitigen Fachliteratur scharf kritisiert; das "ästhetische Erlebnis", so heißt es in einer Arbeit lapidar, sei nicht "methodisierbar". ¹¹⁾ Die Planung des Unterrichts müsse ausgehen von den

"Leseneigungen und Lesemotive(n)" der Schüler ¹²⁾ und davon, daß Literatur "-wie ihr Medium, die Sprache - von der Intention her Mitteilung" sei ¹³⁾. Begründet wird das so: "Einen Text zu lesen, bedeutet für die meisten Menschen, einen interessanten, spannenden oder auf andere Weise fesselnden Inhalt aufzunehmen oder mit bemerkenswerten Ideen konfrontiert zu werden, wobei die eigentlich literarischen Qualitäten sich bestenfalls unterschwellig auswirken. Das zu beklagen, wäre unrealistisch; es bezeichnet zumindest quantitativ den Normalfall des Lesens, während die Einstellung des Literaturwissenschaftlers dem Text gegenüber einen Sonderfall höchst eigener Art darstellt." ¹⁴⁾

Daraus folgt wiederum zweierlei; zum ersten: "Man muß sich um die Inhalte kümmern und erst in zweiter Linie fragen, mit Hilfe welcher Mittel die Autoren ihre Absichten verwirklicht haben." ¹⁵⁾ Zweitens muß der Lehrer sich davor hüten, den Schülern sein reifes Verständnis literarischer Phänomene aufzudrängen; er hat schließlich als Erwachsener mehrere Jahre darauf verwendet, es sich anzueignen. Er ermutige die Schüler, "einen eigenen Zugang zum Text zu suchen, auch auf die Gefahr hin, daß sie ihm im streng literaturwissenschaftlichen Sinne nicht gerecht werden. (...) Er dränge nicht auf Wertungen im Sinne des literarisch Gebildeten, sondern auf genaue Beobachtung und Beschreibung der Phänomene. Alle vorschreibende Unduldsamkeit, alle auf Verbot, Abwehr und Diskriminierung hinauslaufenden Maßnahmen arbeiten der Intention zuwider, zu einem mündigen Literaturverhalten zu erziehen." ¹⁶⁾

Damit ist das Ziel eines als Leselernlehrgang konzipierten Literaturunterrichts angesprochen, nämlich "zum verständigen, kritischen, distanzierenden, genauen Lesen zu erziehen und den Schüler über das aufzuklären, was sonst selbstverständlich, unbemerkt, unüberlegt, blind geschluckt würde." ¹⁷⁾

So sehr empfehlenswert dieses Ziel ist, so ist doch zu bezweifeln, ob es ohne die Erarbeitung wenigstens elementarer formaler Aspekte realisiert werden kann. Ein Leseverhalten, das über bloßen Literaturkonsum hinausgehen soll, wird das Erfassen von Inhalten auf das Erfassen formaler Grundbedingungen gründen müssen. Das gilt grundsätzlich für jede Art von Literatur. Die Feststellung, zum Beispiel, daß ein politischer Leitartikel tendenziös informiere, weil er eine Reihe emotionsgeladener Adjektive enthalte, wird eben erst möglich durch eine Kenntnis der Wortarten und ihrer Stilwerte. Diese Feststellung gehört aber zum Erfassen des Inhalts des Artikels; denn es wird darum nicht nur ein Sachverhalt beschrieben, er wird überdies - eben durch die Adjektive - beurteilt. Die Beschäftigung mit jedem Text muß im Hinblick auf späteres Lesen produktiv sein, so daß mit wachsender Kenntnis von Einzeltexten zugleich das Wissen wächst, "wie dem Text lesend beizukommen, auf was bei der Analyse zu achten, wo bei Deutungsversuchen anzusetzen ist." 20) Ein mündiges Leseverhalten des Schülers wird nur in Verbindung mit einer "elementaren Theoriebildung im Bereich des Literarischen" 19) erreicht werden können.

Die bisherigen Ausführungen betrafen durchweg den Literaturunterricht allgemein, d.h. die Behandlung von Literatur im muttersprachlichen Unterricht. In Ihrem Fall aber geht es um die Rolle der Literatur im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Das kompliziert die Durchführung des Unterrichts einerseits, andererseits macht es sie einfacher, wie zu zeigen ist.

Eine Komplizierung bedingt der Umstand, daß Sie bei der Behandlung von Literatur stets die Erfordernisse des Sprachunterrichts im Auge behalten müssen. Selbst auf der Oberstufe, wo man sich im muttersprachlichen Unterricht ausschließlich mit Literatur beschäftigt, steht bei Ihnen die Sprachschulung im Mittelpunkt. Der Literaturunterricht

ist Nebensache; er wird überdies Ihren Sprachunterricht behindern, wenn es Ihnen nicht gelingt, ihn in diesen zu integrieren:

Die Integration von Sprachschulung und Texterschließung ist die vordringliche Aufgabe des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in Südafrika.

Das betrifft uns, die Universitätsdozenten, ebenso wie Sie, die Lehrer. Im Hinblick auf zwei gleichwertige Ziele müssen wir, sofern wir das eine nicht auf Kosten des anderen verwirklichen wollen, das eine durch das andere zu erreichen versuchen. Jede Literaturstunde muß der Sprachschulung dienen, jede Sprachstunde im Literaturunterricht vertieft werden. Das heißt konkret: wir müssen Texte bereitstellen, und zwar in großer Zahl und verschiedenster Art, die einerseits den jeweiligen sprachlichen Fähigkeiten des Lernenden im Hinblick auf das im Sprachkurs Erlernte entsprechen und andererseits dem Leseinteresse und dem Auffassungsvermögen der jeweiligen Altersstufe.

Und gerade in diesem Zusammenhang könnte der obengenannte Vorzug, den der Fremdsprachenunterricht im Gegensatz zum Unterricht in der Muttersprache hinsichtlich der Behandlung von Literatur besitzt, wichtig werden. Ist nicht ein wesentlicher Teil dessen, was jeder einzelne von Ihnen im Sprachunterricht tut, als ein Leselernlehrgang anzusehen? Bietet sich Ihnen von hier aus nicht eine ungeahnte, großartige Möglichkeit, den Sprachunterricht von Anfang an im Sinne zeitgemäßer literaturdidaktischer Überlegungen zu planen und durchzuführen? Es würde Ihrem Unterricht zugute kommen, es würde Ihnen mehr Spaß machen und Ihren Schülern bestimmt auch. Von diesem Ausgangspunkt her wird nun klar, warum - wie oben ausgeführt - einem weitgefaßten Literaturbegriff der Vorzug zu geben ist. Es kommt, zumal im Fremdsprachenunterricht, weniger darauf an, was gelesen als wie es gelesen und daß es verstanden wird. 20)

Erlauben Sie den Versuch, die hier geäußerten Gedanken auf die Praxis Ihres Fremdsprachenunterrichts zu beziehen. Es geschieht unter der Einschränkung, daß ich dabei rein persönliche Vorstellungen formuliere. Zwar glaube ich zu wissen, wo unser Problem liegt und wie man es angehen muß, aber ich kann Ihnen keinen ausgearbeiteten Kurs in die Hand geben. Und schließlich kenne ich die Verhältnisse, unter denen viele von Ihnen arbeiten; es ist mir klar, daß bei einem Pensum von 40 bis 45 Unterrichtsstunden pro Woche und der damit verbundenen Korrekturarbeit für detaillierte Unterrichtsvorbereitung keine Zeit bleibt. Unter derartigen Bedingungen kann niemand von Ihnen die Erprobung neuer Arbeitsweisen verlangen, ohne Ihnen verlässliches Material in die Hand zu geben. Ich hoffe, daß ich das eines Tages werde tun können. Einstweilen muß ich mich mit einigen Hinweisen begnügen.

Da sind zunächst die im Syllabus für den Deutschunterricht festgelegten Richtlinien zu bedenken. Speziell der Behandlung von Literatur gelten die Zielsetzungen "om (...) toegang te verleen tot 'n ryke letterkunde" und "letterkundige insig'en aanvoeling te verryk en uit te bou".²¹⁾ Bis auf das Wort "aanvoeling" sagt das nicht viel. Eindeutiger sind die allgemeinen Vorschriften zur Methode: "Die benadering sal wees om die lewende taal te leer verstaan, praat, lees en skryf deur veelvuldige geleenthede te skep om daarna te luister en dit self te gebruik. Die taal behoort dus in die eerste plek aangeleer te word vir gebruik en nie slegs bestudeer te word nie."²²⁾ Bemerkenswert finde ich auch die Forderung, daß "'n verskeidenheid leesstof insluitende poësie, verhale, koerantberigte, tydskrifartikels en geskikte boeke (...) in die skool en tuis gelees behoort te word, om die leerlinge in aanraking met moderne Duitse taalgebruik te bring"²³⁾. Diese Richtlinien scheinen auf unseren Leselernlehrgang wie zugeschnitten. Wenn ich mir dann aber die Texte ansehe, die für den Lite-

raturunterricht vorgeschrieben sind, dann muß ich mich fragen, ob das Gremium, das die Auswahl traf, den Syllabus kannte. Nehmen wir einmal nur die Gedichte; für 1974 ist eine Auswahl von Opitz bis Ricarda Huch verbindlich, für 1975 reicht die Liste von Luther bis Trakl. Trakl ist schon seit fast sechzig Jahren tot, und in diesen sechzig Jahren hat sich das Deutsche - und zumal die Umgangssprache - beträchtlich verändert. Wie können Sie also mit diesen Gedichten der Forderung gerecht werden, den Schülern heutiges Deutsch nahezubringen! Schön, mit einigen kann man es, und ich werde Ihnen das an einem Beispiel vorführen, aber mit den meisten kann man es nicht; die meisten werden eher das ohnehin noch wacklige Gefühl Ihrer Schüler für modernes Deutsch empfindlich stören als fördern helfen. Selbst im Hinblick auf literaturgeschichtliche Aspekte, und das Auswahlgremium hatte offenbar nichts anderes im Auge, wäre diese Auswahl abzulehnen; einmal, weil der Syllabus diese Zielsetzung nicht nennt, und zum anderen, weil die Geschichte der deutschen Lyrik weder mit Trakl noch mit Ricarda Huch aufhört. Selbst wenn literarhistorische Zielsetzungen zu berücksichtigen wären, dann müßte eine sinnvolle Auswahl von Gedichten, hinsichtlich der übrigen für Sie verbindlichen Ziele und der zitierten Hinweise zur Methode, immer noch mindestens zur Hälfte aus der Zeit nach 1945 stammen. Sie dürfen sich deshalb nicht wundern, wenn ich mich hier vorwiegend um Texte aus diesem Zeitraum bemühe.

Zunächst aber die versprochenen Hinweise zur Behandlung eines der älteren Gedichte, zu Eichendorffs "Mondnacht" nämlich; es ist allgemein bekannt, es gehört 1974 zur vorgeschriebenen Lektüre. Nehmen wir an, man wollte dieses Gedicht als literarisches Kunstwerk würdigen, seinen besonderen lyrischen Charakter begreiflich machen und überdies den Bedeutungsunterschied zwischen dem Wort "gehen" im Deutschen und seinem afrikaansen Gegenstück, "gaan", erläutern. Man würde etwa zu Beginn der Stunde folgende

Sätze an die Tafel schreiben: "Der Himmel küßt die Erde."
"Die Luft ging durch die Felder." "Meine Seele spannte ihre Flügel aus." Dann fragen Sie: "Aus welcher Art von Texten stammen diese Sätze?" Die richtige Antwort kommt bestimmt: "Aus einem Gedicht." Wenn Sie die Schüler nun diese Antwort begründen lassen, sind Sie bereits mitten im Gedicht. Sie werden etwa hören: "Der Himmel kann die Erde doch nicht wirklich küssen, und die Seele kann nicht ihre Flügel ausspannen; so etwas liest man nur in Gedichten." Der Schüler begreift das Lyrische zunächst im Gegensatz zur Wirklichkeit. Es kommt nun darauf an, durch behutsames Fragen zu erschließen, unter welchen Umständen die dargestellten Sachverhalte wirklich sein könnten; Ziel dieser Fragen ist die Beschreibung jenes Phänomens, das wir Metapher, in besonderen Fällen Personifikation nennen. Es ist irrelevant, ob die Schüler diese Begriffe erwähnen; sie müssen die Erscheinungen erfassen und beschreiben können. Nun wird, vorausgesetzt daß der Bedeutungsunterschied "gehen" - "gaan" noch nicht behandelt wurde, hoffentlich einer Ihrer Schüler einwenden, daß er die Bildlichkeit des ersten und des dritten Satzes zwar einsehe, den zweiten aber könne man doch als sachliche Aussage nehmen. Hier könnten Sie nun einprägsam erläutern, warum das Wort "gehen" im Eichendorffschen Satz eine Personifikation konstituiert, die bei wörtlicher Übertragung ins Afrikaanse verlorenginge. Erst jetzt lesen Sie das ganze Gedicht. Sie lassen die Schüler alle Metaphern aufsuchen und beschreiben und kommen zusammenfassend zu dem Ergebnis, daß in diesem Gedicht menschliche Tätigkeiten auf die Natur, Eigenschaften der Natur auf den Menschen übertragen werden, so daß die beiden Bereiche eine vollendete Harmonie bilden.

Diese Angaben mögen recht karg erscheinen; selbstverständlich wäre noch viel über das Gedicht zu sagen. Es kann jedoch einerseits nicht der Sinn dieser Ausführungen sein, fertige Lehrproben zu vermitteln; andererseits habe

ich hier auch deswegen stark vereinfachen müssen, um in aller Deutlichkeit zu demonstrieren, wie sich eine praktisch verwertbare sprachliche Erkenntnis an der poetischen Potenz eines Textes entzünden kann; wie der Sprachunterricht in den Literaturunterricht zu integrieren sei und wie der eine den anderen befruchtet und vertieft, wenn man nur die Möglichkeiten nutzt. Wo das regelmäßig getan wird, wird der Schüler merken, daß das Verstehen von Literatur zunächst nicht auf einer besonderen Begabung beruht, sondern auf genauem Erfassen sprachlicher Phänomene. Man hätte ihn damit nicht nur auf den Weg zu einem mündigen Leseverhalten geführt, sondern ihn darüber hinaus für den Sprachunterricht entscheidend motiviert. Wenn Sie auf den Schulen nicht damit anfangen, werden wir an der Universität nicht damit fertig.

Einen Haken hat die Sache noch. Die Behandlung des Eichendorff-Gedichts, wie ich sie skizzierte, steht oder fällt mit dem Schüler, der nach dem zweiten Satz fragt. Was tut man, wenn nicht gefragt wird? - Das ist eine Sache des pädagogischen Geschicks und der Erfahrung. Grundsätzlich ist das Gespräch die dem Literaturunterricht angemessene Methode. Das Gespräch ist zu planen, und zwar im Hinblick auf Art und Schwierigkeitsgrad des Textes. ²⁴⁾ Anfangs unterlaufen einem dabei oft ärgerliche Fehler; man unter- oder überschätzt die Schüler, es kommen Fragen, mit denen man nicht gerechnet und auf die man sich daher nicht vorbereitet hat, oder man verschätzt sich in der Zeit. Schließlich aber lernt man die nötigen Kniffe. Ich möchte behaupten, daß es - intensive Vorbereitung vorausgesetzt - grundsätzlich nichts gibt, auf das ein erfahrener Lehrer seine Schüler durch geschickte Impulse und Fragen nicht bringen könnte.

Sehen wir uns nun einen zeitgenössischen Text an. Er stammt von Peter Handke, dem Schiller- und Büchner-Preisträger, Österreicher und Zerstörer der "Gruppe 47".

Der Rand der Wörter I

Der Stadtrand	:	Der Rand der Stadt
Der Gletscherrand	:	Der Rand des Gletschers
Der Grabenrand	:	Der Rand des Grabens
Der Schmutzfleckrand	:	Der Rand des Schmutzflecks
Der Feldrand	:	Der Rand des Feldes
Der Wegrand	:	Der Rand des Weges
Der Trauerrand	:	Der Rand der Trauer 25)

"Der Rand der Wörter I" besteht aus sieben Komposita, die alle auf "-rand" enden. Auf der linken Seite des Blattes sind diese Komposita, jeweils mit dem männlichen Artikel, abgedruckt; auf der rechten Seite werden sie semantisch aufgeschlüsselt, indem die zweite Komponente - also in allen Fällen "-rand" - als Einzelwort im Nominativ an die erste Stelle rückt, gefolgt von der jeweils ersten Komponente, wiederum jeweils als Einzelwort und mit entsprechendem Artikel, im Genitiv. So wird aus "Der Stadtrand", links, "Der Rand der Stadt", rechts. Der Clou liegt darin, daß die jeweils erste Komponente der ersten sechs Komposita je eine Lokalität bezeichnet - nach "Stadt-" "Gletscher-", "Graben-", "Schmutzfleck-", "Feld-" und "Weg-" - die erste Komponente des siebten Kompositums aber ein Abstraktum, "Trauer-". Der Text demonstriert also eine Eigenart der Zusammensetzung im Deutschen, weil sich erweist, daß der "Trauerrand" eben nicht der "Rand der Trauer" ist. Er regt zum Nachdenken an über die Bedeutung des Wortes "Trauerrand" und ähnlich strukturierter Komposita im Deutschen, und wenn Sie nun noch einmal den Titel lesen: "Der Rand der Wörter", dann scheint die Erkenntnis, die der Text vermittelt, gar nicht mehr so naiv. Auf jeden Fall ist die Arbeit am Text hier ausschließlich Arbeit an und mit der Sprache, und zwar in einem sehr hintergründigen Sinn.

Vielleicht halten Sie den "Rand der Wörter" im Hinblick auf eine Behandlung im Unterricht für zu kompliziert oder aber für zu trocken. Das werden Sie von Handkes "Publikumsbeschimpfung" nicht behaupten können. Hören Sie sich eine Probe an, und bitte: ich zitiere nur:

"Sie sehen bezaubernd aus. Sie sehen berückend aus. Sie sehen blendend aus. Sie sehen atemberaubend aus. Sie sehen einmalig aus. Aber Sie sind nicht abendfüllend. Sie sind kein hübscher Einfall. Sie ermüden. Sie sind kein dankbares Thema. Sie sind ein dramaturgischer Fehlgrieff. Sie sind nicht lebensecht. Sie sind nicht theaterwirksam. Sie versetzen uns in keine andere Welt. Sie bezaubern uns nicht. Sie blenden uns nicht. Sie unterhalten uns nicht köstlich. Sie sind nicht spielfreudig. Sie sind nicht springlebendig. Sie haben keine Theaterpranken. Sie haben kein Gespür für das Theater. Sie haben nichts zu sagen. Ihr Debut ist nicht überzeugend. Sie sind nicht da. Sie lassen uns die Zeit nicht vergessen. Sie sprechen nicht den Menschen an. Sie lassen uns kalt." 26)

Wenn Sie der deutschen Gegenwartssprache auf die Spur kommen, die alltäglichen Floskeln und Redensarten kennenlernen und vermitteln wollen, dann müssen Sie zu Texten dieser Art greifen. Die "Publikumsbeschimpfung" ist ein besonders lohnendes Objekt; sie enthält nicht nur die umfangreichste Sammlung deutscher Schimpfwörter, die ich kenne, sie ersetzt Synonymwörterbücher und Sprachlaborkurse. Hören Sie noch einen Auszug:

"Sie haben sich etwas erwartet.
Sie haben sich vielleicht etwas anderes erwartet.
Sie haben sich Gegenstände erwartet.
Sie haben sich keine Gegenstände erwartet.
Sie haben sich eine Atmosphäre erwartet.
Sie haben sich eine andere Welt erwartet.
Sie haben sich keine andere Welt erwartet.
Jedenfalls haben Sie sich etwas erwartet.
Allenfalls haben Sie sich das erwartet, was Sie hier hören.
Aber auch in diesem Fall haben Sie sich etwas anderes erwartet." 27)

Wenn Sie Ihren Schülern demonstrieren wollen, wie umgangssprachliches Deutsch heute klingt, lesen Sie folgenden Text von Helmut Heißenbüttel, an dem Sie übrigens auch interessante Aspekte des Temporagebrauchs und der Strukturierung von Dialogen aufzeigen könnten:

Bremen wodu

wodu.
 was
 wodu
 was
 woduwarst
 wo
 duwarst
 inBremennatürlich
 under
 undwas
 warder
 warderwas
 wardermit
 inBremen
 wardermitinBremen
 jaderwarmitinBremen
 undsie
 undwas
 wardiemit
 diewarauchmit
 diewarauchmitinBremen
 jadiewarauchmitinBremen
 undda
 unddawas
 unddawaitihrallezusammen
 inBremen
 unddawaitihrallezusammeninBremen
 janatürlich
 inBremen
 janatürlichwarenwirallezusammeninBremen
 unddahabtihr
 habenwirwas
 obihrdasdagetanhabtmeinich
 obwirdasdagetanhabenmeinstdu
 obihrdasallezusammengetanhabtmeinich
 obwirdasallezusammengetanhabenmeinstdu
 obihrdasallezusammeninBremengetanhabt
 weistdudasdennicht
 wasweißichnicht
 daßwirdasda
 daßihrdasdagetanhabt
 jadaßwirdasallezusammengetanhaben
 allezusammen
 jadahabenwirdasallezusammengetan
 inBremen
 jadahabenwirdasallezusammeninBremengetan

unddassokurzvorWeihnachten

28)

So sind wir - und gar nicht einmal auf Schleichwegen -
 nun doch bei der zeitgenössischen Literatur angelangt. Auch
 wenn es vorerst für uns noch keine Möglichkeit gibt, sie

im Unterricht zu verwerten, sollte man sich mit ihr ver-
 traut machen. Das Deutsch, das unsere Schulen lehren, und
 das Deutschlandbild, das sie vermitteln, kranken an Überal-
 terung. Die Deutschen selbst bestreiten, noch das Volk der
 Dichter und Denker zu sein. Die Alt-Heidelbergromantik ist
 verrauscht, der Neckar verseucht. Der "weiße Nebel wunder-
 bar", der in Claudius' "Mondnacht" aufsteigt und Uhlands
 "linde Lüfte" sind heute angereichert mit Abgasen. Tief-
 greifende soziale und politische Veränderungen zeichnen
 sich ab. Vieles von dem, was heute in Deutschland geschieht,
 mögen wir für uns und unser Land ablehnen; das ist unser
 gutes Recht. Aber wir sind, laut Syllabus, auch verpflichtet,
 zu einem besseren Verständnis anderer Völker beizutragen.
 Dazu müssen wir die Verhältnisse kennen, die dort herrschen;
 wir müssen wissen, was die Menschen dort bewegt, was sie
 denken, wie sie fühlen. Und sofern wir uns nicht regelmäßig
 an Ort und Stelle informieren können, sind wir auf die Li-
 teratur angewiesen. Die Beschäftigung mit Literatur ist
 immer ein Akt der Kommunikation; Lesen bedeutet in jedem
 Fall, daß man sich mit Gedanken anderer auseinandersetzt.
 Für uns in Südafrika, die wir - wegen der großen Entfer-
 nung - relativ isoliert sind von dem kulturellen Raum, dem
 wir uns zugehörig fühlen, ist dies von besonderer Bedeutung.
 Der Fremdsprachenunterricht eignet sich hervorragend dazu,
 diese Isolation zu überwinden. Die Annahme jedoch, deutsche
 Gegenwartssprache lehren zu können, ohne mit dem sozio-
 kulturellen Raum konfrontieren zu müssen, in dem diese
 Sprache lebt, wäre absurd. Wenn wir diese Konfrontation
 scheuen, müßten wir die Beschäftigung mit deutscher Sprache
 und Literatur aufgeben. Wollen wir das?

Literaturhinweise

1. Baumgärtner, Alfred, Clemens und Dahrendorf, Malte (Hrsg.): Wozu Literatur in der Schule? - Beiträge zum literarischen Unterricht; Westermann/Braunschweig 1970.
2. Baumgärtner, Alfred, Clemens: Literarischer Unterricht heute. Versuch eines Umrisses. In: vgl. 1, S.12-26.
3. Dahrendorf, Malte: Voraussetzungen und Umriss einer gegenwartsbezogenen literarischen Erziehung. In: vgl. 1, S.27-50.
4. Delft, Klaus von: Die Diskussion um den deutschen Literaturunterricht und mögliche Konsequenzen für die deutschen Schulen in Südafrika. In: DLV-Information, Zeitschrift des Deutschen Lehrervereins für Süd- und Südwestafrika, Nr. 6, November 1972, S.7-16.
5. Doderer, Klaus: Perspektiven einer modernen Literaturdidaktik. In: vgl. 1, S. 51-60.
6. Geissler, Rolf: Literaturdidaktische Problemstellungen. In: vgl. 1, S.61-76.
7. Handke, Peter: Publikumsbeschimpfung und andere Sprechstücke; Suhrkamp/Frankfurt a.M. 71969 (= edition suhrkamp 177).
8. Handke, Peter: Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt; Suhrkamp/Frankfurt a.M. 31969 (= edition suhrkamp 307).
9. Heissenbüttel Helmut: Das Textbuch; Luchterhand/Neuwied 31970 (= Sammlung Luchterhand 3)
10. Helmers Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung; Klett/Stuttgart 61971.
11. Internationales Seminar: "Die Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht", München, 16.-20. März 1970. In: Jahrbuch für internationale Germanistik 2/1970, H.1, S. 213-218.
12. Jonke G.F.: Geometrischer Heimatroman; Deutscher Taschenbuchverlag/München 1971 (=sonderreihe dtv 101).
13. Meyer Heinrich: Die Grenzen der Literatur. In: Jahrbuch für internationale Germanistik 2/1970, H.1, S. 103-113.
14. Pielow Winfried: Über Anteilnahme an moderner Literatur. In: vgl. 1, S. 87-104.
15. Wilpert, Gero von: Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner 51969.

Anmerkungen

- 1) Wilpert S. 440
- 2) vgl. Dahrendorf S. 49, v. Delft S.11, Doderer S.54, Geißler S.66, Helmers S.298f, Meyer S.104f.
- 3) vgl. Baumgärtner S.13f.
- 4) Doderer S.57
- 5) Baumgärtner S.24
- 6) Geißler S.70
- 7) vgl. ebenda
- 8) vgl. ebenda S.66f.
- 9) vgl. Helmers S.298f.
- 10) Baumgärtner S.24, dort zitiert
- 11) Dahrendorf S.38, vgl. auch Baumgärtner S.24
- 12) Pielow S.87
- 13) Baumgärtner S.17
- 14) ebenda
- 15) Doderer S.56
- 16) Dahrendorf S.50, vgl. auch Baumgärtner S.17f.
- 17) Doderer S.57
- 18) Baumgärtner S.16
- 19) ebenda S. 15
- 20) vgl. Dahrendorf S.55
- 21) "Die Onderwygsgaset" v. 19. Juli 1973, S.1175
- 22) ebenda
- 23) ebenda
- 24) vgl. Helmers S.314-322, vor allem Tabelle S.317
- 25) "Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt" S.31
- 26) "Publikumsbeschimpfung" S.25
- 27) ebenda S.15
- 28) "Das Textbuch", S.130f.

Rainer Kußler

DAS HEUTIGE DEUTSCH UND DIE SITUATION DES FREMD-
SPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHTS AUF UNSEREN SCHULEN

Referat gehalten auf einem Fortbildungskurs für Deutsch-
lehrer der Kapprovinz vom 24. - 27. September 1973 in Stel-
lenbosch

Vor sieben Jahren, am 13.7.1966 hat der Direktor des Goethe-Instituts, Dr. Werner Ross, in einem Artikel in der "Frankfurter Allgemeinen Zeitung" folgendes gesagt: "Der Deutschunterricht ist fast überall veraltet, bringt unter Qualen Grammatik bei, übersetzt Texte von Lessing bis Heine und stoppelt aus dem Wörterbuch Übersetzungen ins Deutsche zusammen. Er hält die Position einer strengen Großmutter, der man mit Respekt begegnet, mit deren Ableben aber demnächst zu rechnen ist." Diese Feststellung trifft, wenn wir ehrlich sein wollen, weitgehend auch auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht in unserem Lande zu. Auch bei uns ist vieles veraltet und das Interesse für Deutsch hat, relativ gesehen, abgenommen. Weitgehend veraltet ist die Sprache, die wir lehren, z.B. gebrauchen wir Wörter wie "Knabe" und "Base" statt der heute gebräuchlichen "Junge" und "Cousine"; veraltet sind weitgehend auch unsere Unterrichtsmethoden: von einigen lobenswerten Ausnahmen abgesehen, bringen auch wir unseren Schülern "unter Qualen" Grammatik bei und "stoppeln aus dem Wörterbuch Übersetzungen ins Deutsche zusammen", z.B. "Das Kind zieht die Nase der Mutter" (statt: die Mutter an der Nase) und "Ich gratuliere dir zu deinem Geburtstag" (statt: zum Geburtstag); "Wie spät läutet die Glocke?" (statt: um wieviel Uhr läutet es?) usw. Seiner Feststellung hat Werner Ross dann folgende Forderung hinzugefügt: "Die Großmutter muß verjüngt werden." Seither ist in Deutschland für die Verjüngung des Deutschunterrichts viel getan worden, und die Veranstaltung dieses Fortbildungskurses und Ihre Anwesenheit, meine Damen und Herren, werde ich als deutliche Zeichen des Bedürfnisses und Wunsches, auch auf unseren Schulen den Deutschunterricht zu verjüngen.

I Heutige Geltung der deutschen Sprache und ihr Wert für
uns

Das Interesse der Südafrikaner am Deutschen reicht weit zurück, hat aber im Laufe der Geschichte gewisse Wandlungen durchgemacht, die kurz angedeutet seien. Da wäre zunächst das natürliche, blutsmäßige oder familiäre Interesse zu nennen, das sich aus der nicht unbeträchtlichen deutschen Einwanderung nach Südafrika ergibt. Von Anfang an hatte es unter den europäischen Ankömmlingen am Kap immer auch schon Deutsche gegeben, so daß die burische Bevölkerung sich größtenteils aus holländischen, deutschen und hugenottischen Elementen zusammensetzte. Die deutschen Einwanderer wurden im allgemeinen sehr geschätzt, und nicht wenige von ihnen bzw. ihren Nachkommen brachten es zu hohem Ansehen.

Doch hat sich in den letzten etwa anderthalb Jahrzehnten, und verstärkt etwa seit fünf Jahren, das Klima der gegenseitigen Beziehungen aus vorwiegend weltanschaulich-politischen Gründen merklich geändert. Zwar gibt es nach wie vor südafrikafreundliche Kreise in der Bundesrepublik, doch hat sich die geistige Lage in Deutschland seit Kriegsende tiefgreifend gewandelt, so daß man gegenüber unserm Land sehr kritisch geworden ist. Man betrachtet es als noch in einer Vergangenheit lebend, die man selbst als eine unselige erfahren hat und von der man sich radikal abgewandt hat. Trotzdem ist in der BRD, der Schweiz und Österreich die Bereitschaft, alle Seiten zu Wort kommen zu lassen, noch nicht geschwunden, und für einen jungen Industriestaat wie den unseren sind die westlichen deutschsprachigen Länder und vor allem die BRD wegen ihrer reichen geistigen Tradition, ihrer fortgeschrittenen Wissenschaft und ihrer hochentwickelten Wirtschaft und Technik von größter Bedeutung. Als Zugang zu diesen Ländern und allem, was sie zu bieten haben (durchaus auch als kritische Auseinandersetzung), und zur Pflege der gegenseitigen Beziehungen ist die Kenntnis der deutschen Sprache für eine nicht zu schmale Schicht

von Südafrikanern von unverminderter Wichtigkeit.

Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht im Lande stellt die Abnahme des von Bewunderung und Sympathie getragenen traditionellen Interesses an der deutschen Sprache ('Duits is vir my so 'n mooi taal'), das ja zugleich ein ideologisch bedingtes Interesse war, eine große Herausforderung dar. Wir dürfen nicht zu Museumshütern einer nach unseren Wunschbildern geschneiderten, idealisierten deutschen Vergangenheit werden. Wir dürfen den Deutschunterricht nicht zur sentimentaln Pflege unseres Traums von einer heilen Welt mißbrauchen, die wir entweder in eine vergangene Kulturepoche hineinprojizieren, oder in die wir durch eine Häufung von Klischees die reale Welt von heute verwandeln. Ich meine, ein gebildeter Mensch kann so etwas nicht lange ertragen; und unsere Schüler sollten wir mit derartigem auch nicht verbilden. Wir müssen uns der Gegenwart stellen, und auch die Beschäftigung mit großen Zeugnissen der deutschen Kultur früherer Epochen muß sich an den heutigen Methoden und Fragestellungen orientieren und sich mit ihnen auseinandersetzen. Es gibt verschiedene erfreuliche Ansätze in dieser Richtung; im allgemeinen gilt aber, daß es viel mehr als bisher darauf ankommen muß, den Schülern ein wertvolles zusätzliches Kommunikationsmittel mitzugeben. Weit mehr als bisher muß sich der Deutschunterricht an der heutigen deutschen Standardsprache orientieren, er muß sich moderner Unterrichtsmethoden und Lehrmittel bedienen, die zu einer wirklich brauchbaren Beherrschung der Zielsprache führen, und er muß mit dem heutigen Deutschland bekannt machen, und zwar wie es sich selbst sieht, d.h. mit den Zeugnissen seines Selbstverständnisses. Jede andere Grundlage des Deutschunterrichts wäre sinnlos und würde das Ableben der ehrwürdigen Dame, von der Werner Ross gesprochen hat, nur beschleunigen. Die in den neuen Lehrplänen aufgestellten Ziele entsprechen im allgemeinen den hier entwickelten Gedanken (vgl. Stichworte 'n bykomende kommunikasiemiddel',

'lewende taal ... vir gebruik', 'begrip van ander volkere'), nur dürfen wir die Formulierung 'kulturele verryking' nicht wieder im alten Sinn mißverstehen.

II Was ist Sprache überhaupt?

Wie sieht nun das heutige Deutsch aus? Um diese Frage recht zu beantworten, müssen wir etwas weiter ausholen. Das heutige Deutsch ist zunächst wie jede andere Sprache ein Kommunikationsmittel, d.h. ein Verständigungsmittel zwischen Menschen mit Hilfe von Lautzeichen. Das klingt selbstverständlich, aber leider sind die Konsequenzen dieser Tatsache uns im allgemeinen noch nicht voll bewußt geworden. Vieles, was an unseren Schulbüchern und an unserem Unterricht zu beanstanden ist, hat zunächst gar nichts mit der mangelnden Modernität der Sprache zu tun, sondern ergibt sich aus der Mißachtung dieser grundlegenden linguistischen Erkenntnis. Wo beispielsweise, um gewisse grammatische Regeln einzuüben, Sätze beziehungslos aufeinander folgen, wo (auch in den Lesestücken unserer Handbücher) Sprecher- und Hörerrolle willkürlich wechseln, bleibt der Schüler über die Sprechsituation im unklaren und es findet keine bzw. nur eine unvollkommene Kommunikation statt. Ein Deutschunterricht, der so verfährt, kann bestenfalls zu der im Sinne unserer Ziele ziemlich nutzlosen Fähigkeit führen, "aus dem Wörterbuch (bzw. frei, in Gedanken) Übersetzungen ins Deutsche zusammenzustoppeln" (Ross), oder dazu, auswendig gelernte Satzreihen aufzusagen, die wirklicher Sprache täuschend ähnlich sehen mögen - ein solcher Unterricht kann den Schüler aber nicht zur sprachlichen Bewältigung vorgegebener Situationen, d.h. zum Gebrauch der Sprache als Kommunikationsmittel befähigen. Leider fehlt auch in den neuen Lehrplänen an den einschlägigen Stellen ein ausdrücklicher Hinweis auf die Notwendigkeit der Situationsgebundenheit.

Ferner ist Sprache ein soziales Phänomen. Wir sprechen, was wir von anderen gelernt haben und was andere verstehen.

Doch unterscheidet man nach den Sprachträgern vier Arten: 1. den Idiolekt, d.h. die mit individuellen Besonderheiten versehene Sprache eines Sprechers; 2. den Dialekt, d.h. die Mundart, die von Menschen eines geographischen Teilgebiets gesprochen wird, z.B. Bairisch; 3. den Soziolekt, d.h. die von einer sozialen Gruppe gesprochene Sprache - hierher zählen die verschiedenen Berufs- und Fachsprachen und die Sondersprachen z.B. der Teenager; 4. die Nationalsprache oder Gemeinsprache, die von den Angehörigen eines größeren geographischen Raumes mit kulturgeschichtlich-politischen Gemeinsamkeiten gesprochen wird, z.B. Deutsch. Diese vier Spracharten berühren und überschneiden sich und beeinflussen sich gegenseitig. Ein Wort, das erst auf eine Fachsprache beschränkt war, findet allgemeine Verbreitung u. wird Teil d. Gemeinsprache, z.B. der psychoanalytische Fachterminus 'Komplex'; ein Wort, das früher nur regionale Geltung hatte, steigt in die Gemeinsprache auf. Ähnliches gilt für Wortbildungselemente, Satzbauformen u.dgl. Hinzuzurechnen ist immer auch der Einfluß fremder Sprachen, den es in unterschiedlicher Stärke in der ganzen Geschichte der Sprachgeschichte gegeben hat. Diejenige sprachliche Gruppe, die in einer geschichtlichen Periode die größte Bedeutung hat, übt auch den stärksten Einfluß auf die Gemeinsprache aus und bestimmt weitgehend ihr jeweiliges Gepräge, heute etwa die Sprache der Wissenschaft, der Technik, des Sports usw. Von den Fremdsprachen hat heute das Englische den größten Einfluß auf die deutsche Sprache gewonnen.

Zu der Gesellschaftlichkeit der Sprache gehört die Unterscheidung verschiedener Sprachschichten nach der sozialen Geltung; man spricht auch von der "Ranghöhe" verschiedener Redeweisen. Da ist einmal die Hoch- oder Schriftsprache, die als Norm anerkannt wird. Darunter ist die Umgangssprache, die die überregionale Sprachnorm weniger sorgfältig erfüllt, die mundartliche Färbungen und individuelle Nachlässigkeiten aufweist, die aber weniger formell wirkt und in einer auf-

lockerten Unterhaltung verwendet wird, die plastischer und volkstümlicher ist als die Hochsprache und stärker der Wandlung unterworfen. Das niedrigste Niveau hat die Vulgärsprache, die einem gewissen Tabu unterliegt, während in der Ranghöhe über der Hochsprache noch die "Dichtersprache" steht, deren Elemente in der Hoch- und Umgangssprache oft lächerlich wirken und absichtlich zur Ironisierung verwendet werden. In den letzten Jahren vollzieht sich eine Annäherung zwischen der Hochsprache und der Umgangssprache. Man empfindet die meist aus der hohen Literatur gewonnene Schriftsprache als etwas steif und blutleer und möchte sich an der gesprochenen Sprache orientieren. Neuerdings spricht man von einer "Standardsprache" (Hugo Steger). Gemeint ist damit der Sprachgebrauch von erwachsenen Sprechern, welche redigiert in der überregionalen Öffentlichkeit zu sprechen gewöhnt sind. Deren Sprache wird im einzelnen erforscht, und in Zukunft soll nicht eine von "oben" statuierte, z.B. durch die literarische Tradition geheiligte Norm gelten, sondern nur noch das, was im Sinne der Standardsprache überregional gebräuchlich und verständlich ist. Dadurch wird vermutlich vieles, was bisher "nur" gesprochen wurde und dem Ausländer, wenn überhaupt, nur schwer zu Ohren kam, eine Aufwertung, erfahren, normative Geltung gewinnen und das uns gewohnte Bild der Hochsprache weiter verändern.

Es ist deutlich: die Forderung der Lehrpläne, "die lebende taal" zu unterrichten, verlangt von uns ein grundlegendes Umdenken, vielleicht eine völlige Umstellung. Wir müssen, sofern wir es nicht schon getan haben, endgültig Abschied nehmen von der warmen Geborgenheit unserer statischen Sprachauffassung mit ihrer alleinigen Kategorie der grammatischen Richtigkeit, wir müssen uns hinauswagen in die ungesicherte Offenheit und Beweglichkeit der lebendigen Gegenwartssprache und lernen, uns in ihr zurechtzufinden. Dies stellt aber den Ausländer und vor allem den Lehrer

des Deutschen im Ausland vor besondere Schwierigkeiten. Eine erste grundlegende Hilfe bietet ihm dabei die Einsicht in die inneren Vorgänge des Sprachlebens, die wir kurz geschildert haben. Auf andere Hilfsmittel werde ich am Schluß hinweisen.

Das vierte wesentliche Merkmal der Sprache ist, was Leo Weisgerber das Weltbild der Sprache genannt hat. Dieser Begriff bezieht sich auf das Verhältnis von Sprache und Denken. Das Wahrnehmen und Beschreiben der Welt ist nur durch die Sprache möglich. Dabei prägt jede Einzelsprache die menschliche Welterfahrung, Weltorientierung und Weltansicht wie überhaupt das menschliche Denken auf ihre besondere Art, an die die Sprecher gebunden sind. Beim Gebrauch der Muttersprache fällt das einem für gewöhnlich nicht auf, wohl aber, wenn man versucht, eine Fremdsprache richtig zu sprechen: man muß dann in der betreffenden Sprache denken, d.h. sich hineinversetzen in die in ihr festgelegten Vorstellungen, Bilder und Perspektiven. Wir sind gewohnt, hier von "idiomatischen" Unterschieden zu sprechen, im Grunde handelt es sich um Unterschiede in der Perspektive, im "Weltbild" der Sprache. Im Deutschen beispielsweise "legt man Wert auf etwas", im Afrikaans "heftet man Wert an etwas" (heg waarde aan). Mißachtet man diese Unterschiede im "Weltbild" der Muttersprache und der Fremdsprache, kommt es leicht dazu, daß man zwar die äußeren Mittel der fremden Sprache gebraucht - vielleicht sogar richtig gebraucht - und doch eigentlich nur die Muttersprache spricht. Wir alle kennen viele solche Fälle: die Frage "Wat is die tyd?" verrät den Englischsprachigen, der Ausruf "Now goes it loose" (Jetzt geht's los) den Deutschen, der Gruß "Guten Mittag, mein Herr" den Afrikaner.

Vieles, was den Deutschsprachigen in unseren Schulbüchern fremd anmutet, ist weniger veraltet als einfach "undeutsch", d.h. es entspricht nicht der besonderen Sichtweise der deutschen Sprache. Man kann im Deutschen etwa nicht sagen,

daß Freunde sich bei der Abreise "grüßen"; wahrscheinlich verabschieden sie sich. Darüber hinaus bevorzugt man als Afrikaanssprachiger diejenigen Wörter und Strukturen der Fremdsprache, die der eigenen Muttersprache am nächsten stehen, z.B. spricht man eher von der "Abteilung", für die ein Beamter 'verantwortlich' ist, als von dem 'Ressort', für das er 'zuständig' ist, wie es in der deutschen Verwaltungssprache heißt. Umgekehrt übernimmt man fremdes Sprachgut, auch wenn es der eigenen Muttersprache an sich nahesteht, nur schwer, wenn die Entsprechungen andere Konnotate haben. So erklärt sich m.E. das beharrliche Festhalten an dem veralteten Wort 'Knabe' für 'Junge', weil die afr. Entsprechung 'jong' nur für die Bezeichnung des andersrassischen Jungen gebraucht wird. Die Linguistik spricht in diesem Zusammenhang von Interferenz, d.h. von der Störwirkung der Muttersprache beim Erlernen und Gebrauch einer Fremdsprache.

In diesen Zusammenhang gehört schließlich - vor allem für den etwas fortgeschritteneren Unterricht - der Begriff des Wortfeldes, unter dem die Sprachwissenschaft eine Gruppe von Wörtern versteht, die dem Sinne oder der Bedeutung nach zusammengehören. Ein Indiz für die Beherrschung einer Sprache ist die Dichtigkeit, mit der bei einem Sprecher die Wortfelder besetzt sind, die Anzahl von sinnverwandten Wörtern, die ihm zu Gebote stehen. Je reicher ein Wortfeld besetzt ist, desto genauer kann die Wirklichkeit bezeichnet werden, desto besser ist die Kommunikation. Wir müßten bei der Wortschatzerweiterung diesen Aspekt stärker berücksichtigen als bisher. Auch unsere Lehrbücher kranken daran, daß oft nicht das treffende, sondern ein sinnverwandtes Wort benutzt wird, so daß das Geschilderte nicht ganz klar wird, sondern nur ungefähr. So heißt eine kürzere Bahnfahrt in einem unserer gängigen Schulgrammatiken schon 'Reise', und beim Besuch des berühmten (!) Goetheschen Gartenhauses werden die Betroffenen immer noch als 'Reisende' bezeichnet.

III Das heutige Deutsch

Welche Veränderungen hat die deutsche Sprache in den letzten Jahrzehnten durchgemacht? Bei der Beantwortung dieser Frage muß unterschieden werden zwischen solchen Veränderungen, die bereits normativen Rang haben, und solchen, die erst zum Sprachgebrauch gehören. Ferner wird auf diejenigen sprachlichen Mittel hinzuweisen sein, die, ohne daß sie neu zu sein brauchen, den Stil des heutigen Deutsch bestimmen bzw. im Deutschunterricht bei uns noch nicht überall beachtet werden.

Rechtschreibung. Die deutsche Rechtschreibung liegt seit 1902 fest. Sie ist das Ergebnis einer langen Geschichte und vieler Kompromisse. Sie zeigt ein buntes Gemisch von phonologischer und etymologischer Schreibung und enthält, logisch-systematisch gesehen, viele Ungereimtheiten, Inkonsistenzen und Eigentümlichkeiten, beispielsweise die Großschreibung der Substantive und die verschiedene Bezeichnung der vokalischen Länge - entweder gar nicht (z.B. Brot, Hut, Stiel), oder durch Doppelung (Boot, Saal), mit -e (Stiel), mit -h (Hahn) oder mit -e und -h (er stiehlt). So hat es seither viele Reformversuche gegeben. Nach mehrjähriger Arbeit veröffentlichte ein sehr repräsentativ zusammengesetzter "Arbeitskreis für Rechtschreibung" 1958 die sog. "Wiesbadener Empfehlungen", in denen bestimmte Rechtschreibereformen vorgeschlagen werden. Die wichtigste Empfehlung war, die Großschreibung der Hauptwörter durch die gemäßigte Kleinschreibung im internationalen Sinn (wie etwa im Englischen) zu ersetzen. Die Reaktion auf die Wiesbadener Empfehlungen war vielfach sehr emotionell, oft negativ und in den einzelnen deutschsprachigen Ländern recht unterschiedlich. Die weitere Entwicklung müssen wir abwarten. Inzwischen sollten wir uns an die geltenden Normen halten.

Formenbau. Aus der Sprachgeschichte ist bekannt, daß die unbetonten Nebensilben, die beim Nomen ja die wichtige Funk-

tion der Kasusbezeichnung hatten, seit der germanischen Akzentfestlegung im ersten vorchristlichen Jahrtausend zunehmend verkümmern und gar verschwinden. Diesen Vorgang erkennt man leicht an folgender Reihe: ahd. kiozan, mhd. kiesen, afr. kies. Bei der Beugung der Substantive sieht dieser Vorgang etwa wie folgt aus: ahd. mask. Plu.: taga, tago, tagum, taga - nhd. Tage, Tage, Tagen, Tage. Das -e im Gen. und Dat.Sing. der starken Maskulina und Neutra nun ist ein Rest der alten Flexion. Heute beobachten wir die deutliche Neigung, dieses -e zu unterdrücken. So sagt man heute eher "mit einem Wort" als "mit einem Worte", "zu Haus" als "zu Hause", so heißt es heute eher "der Inhaber des Geschäfts" als "des Geschäftes". Beide Formen sind noch NORM, doch hat sich ein Stilunterschied entwickelt: die Formen mit -e werden leicht als altmodisch bzw. als einer höheren Stilstufe angehörend empfunden. - Auch das -s des Genitivs ist gefährdet. Es fehlt schon lange bei Eigennamen mit Adjektivattribut, z.B. die Lieder des alten Goethe (nicht 'des alten Goethes'), und bei der Verbindung von Titel und Eigennamen, z.B. die Patienten des Doktor Krüger (nicht 'des Doktors Krüger'). Daneben fehlt es auch schon oft bei Bezeichnungen für Wochentage und Monatsnamen, z.B. die Tage des Januar, die Stunden des Sonntag.

Ferner ist der Gebrauch des Genitivs weiter im Rückgang begriffen. Auch hierin setzt sich eine alte sprachliche Entwicklungstendenz fort. So heißt es vor Luther noch mit dem Genitiv: "umb die vorcht der iuden" (BM), während Luther schreibt: "aus furcht fur den iuden" (= Aus Furcht vor den Juden, Joh. 20, 19). Ebenso wird "truncken des weins" > "truncken von dem weine" (Eph. 5,18). Dieser Ersatz des Genitivs durch präpositionale Fügungen greift heute über auf den possessiven Genitiv. So gelten heute als richtig sowohl 'das Auto des Direktors' wie 'der Wagen von Herrn Hartmann' bzw. 'die Patienten von Doktor Krüger'. Wiederum wird die ältere Form bereits als zu einer höheren Stilstufe gehörend

empfunden, während die jüngere vor allem in der Umgangssprache sehr beliebt ist. Ferner werden einige weitere Verben, die bisher noch ein Genitivobjekt forderten, heute meist mit einem Präpositionalobjekt gebraucht, auch wieder mit Stilhöhenunterschied, z.B. Ich schäme mich seines Betragens > Ich schäme mich wegen seines Betragens; Ich spotte seiner > Ich spotte über ihn; Ich kann mich dessen noch deutlich erinnern > Ich kann mich noch deutlich daran erinnern. Ich freue mich meines Erfolges > Ich freue mich über meinen Erfolg. Es gibt im ganzen nur noch wenige Verben, die ein Genitivobjekt verlangen, z.B. sich enthalten, bedenken, bedürfen, ermangeln, befehligen u.a., und diese zählen zu den selten gebrauchten Wörtern. Auch bei Adjektiven, die früher regelmäßig den Genitiv nach sich zogen, befindet sich dieser im Rückgang, z.B. Er ist neuer Eindrücke fähig > Er ist zu dieser Tat fähig. So ist das Genitivobjekt im Sterben begriffen. Darüber mag mancher Sprachliebhaber trauern, als Sprachlehrer, und besonders als Lehrer einer Fremdsprache, haben wir jedoch diesen Vorgang zur Kenntnis zu nehmen und daraus die nötigen didaktischen Konsequenzen zu ziehen.

Beim Verb sind neue Mittel zur Bezeichnung der imperfektiven bzw. durativen Aktionsart entstanden, die die Dauer eines Vorgangs oder Zustands ohne zeitliche Begrenzung angibt und woran die deutsche Sprache arm ist. Bekannt ist im Englischen die Unterscheidung zwischen den 'simple' und den 'continuous tenses', z.B. he comes - he is coming. Beide Formen geben wir hochsprachlich bisher mit dem Präsens wieder: er kommt. Im heutigen Deutsch gibt es hier nun neue Möglichkeiten, z.B. 'etwas ist im Entstehen' (statt: etwas entsteht), 'er ist im Kommen', 'sie ist beim Waschen'. Diese durativen Wendungen haben bereits Normcharakter, während bei anderen, z.B. 'jemand ist am Schreiben', landschaftlich begrenzter Gebrauch vorliegt. - Dem Tempusgebrauch und der Bildung und Verwendung des Konjunktivs sind eigene Referate

gewidmet, denen ich nicht vorgreifen möchte, daher können wir die diesbezüglichen Fragen hier übergehen. ¹⁾

Syntax. Der Satzbau im heutigen Deutsch unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von dem früheren. Nach den maßgeblichen Berechnungen von Hans Eggers beträgt die durchschnittliche Länge der 100 000 von seinem Institut untersuchten Sätze deutscher wissenschaftlicher und journalistischer Prosa der Gegenwart 13 bis 16 Wörter. In der Goethezeit liegt die entsprechende Zahl bei 30 Wörtern und mehr. So sind die Sätze im heutigen Deutsch gegenüber früher erheblich kürzer geworden; man spricht seine Gedanken auf knapperem Raum aus.

Eggers hält folgenden Ausschnitt aus einem Zeitungsartikel, der in der Hamburger Wochenzeitung "Die Zeit" erschien, für repräsentativ:

In Deutschland sind Piloten Mangelware. 2 Die englische Fluggesellschaft BOAC hatte sich verrechnet: Sie hatte mehr Piloten ausgebildet als sie auf ihren Flugzeugen einsetzen konnte. 3 Frischgebackene Piloten mußten sich Jobs suchen, die mit der Fliegerei überhaupt nichts zu tun haben. 4 In England gibt es zuviel Piloten.

5 Anders in Deutschland. 6 Hier sind Flugzeugführer nach wie vor Mangelware. 7 Die rasante Expansion der Bedarfs-Fluggesellschaften läßt auch auf absehbare Zeit keine Änderung dieser Situation erwarten. 8 Noch müssen viele der neugegründeten Gesellschaften Piloten aus dem Ausland anwerben.

9 Aber auch bei der Lufthansa besteht weiterhin Bedarf an Piloten. 10 Alle zwei Monate beginnt in Bremen ein neuer Lehrgang. 11 Wer zu diesem Lehrgang zugelassen wird, hat eine fünftägige Aufnahmeprüfung hinter sich: Geprüft werden "Allgemeinwissen" und technisches Verständnis. 12 Getestet wird die psychische und physische Eignung des Aspiranten." 2)

An diesem Beispiel fällt zugleich mit der Kürze der Sätze - der längste, der zweite, hat 19 Wörter und ist noch zweigeteilt - der einfache Satzbau auf. Von den 11 vollständigen Sätzen haben nur drei einen Nebensatz. Diese Tatsache sei, meint Hans Eggers, durchaus typisch. In der heutigen deutschen Schriftsprache werde ganz eindeutig die Nebenbildung

(Parataxe) vor der Unterordnung (Hypotaxe) bevorzugt. Eine weitere Tendenz ist der Gebrauch von syntaktisch nicht ausgeformten Satzgebilden, sogenannten "Setzungen" wie "Anders in Deutschland". Noch im 19. Jahrhundert wurde die Verwendung unvollständiger Sätze ängstlich vermieden; in der heutigen Schriftsprache sind sie bereits mit 2,5 Prozent vertreten, was mehr ist, als es aussieht.

Schon im mittelalterlichen Deutsch bestimmten der einfache Hauptsatz bzw. die Hauptsatzreihe den deutschen Satzbau. Doch unterscheidet sich der kurze Hauptsatz von heute insofern grundlegend von dem früheren, als er mit sehr viel mehr Aussagegehalt gefüllt ist. Diese Konzentration wird vor allem durch Mittel der Wortbildung erreicht. Statt "Gesellschaften, die nur bei Bedarf Reisen im Flugzeug veranstalten", wird rasch ein neues Wort gebildet, das man bisher in keinem Wörterbuch finden wird, ein "Augenblickskompositum": "Bedarfs-Fluggesellschaften". Häufig wird ein Vorgang nicht mehr verbal ausgedrückt, sondern durch ein verbales Substantiv, z.B. statt

1. "Nachdem die Arbeit beendet war, ging er nach Hause" sagt und schreibt man heute eher:

"Nach Arbeitsschluß ..."

oder

"Nach Beendigung der Arbeit ging er nach Hause"

(hier kommt der Genitiv wieder mehr zur Geltung);

2. "Er mußte das, was er gesagt hatte, näher erläutern" >

"Er mußte das Gesagte näher erläutern";

3. "die Gefahr, daß das Gebäude einstürzt" >

"die Gefahr des Einstürzens" >

"die Einsturzgefahr".

Ein weiteres, auf die Schriftsprache beschränktes Mittel der Konzentration ist die Verwandlung eines Gliedsatzes in eine attributive Fügung, z.B.

4. "Die Tendenzen, die hier erörtert wurden, prägen den Zeitstil von heute" >

"Die hier erörterten Tendenzen prägen den Zeitstil von heute".

Eine Folge dieser Entwicklung ist, daß die eigentliche Satzaussage in nominale Glieder verlegt wird, während die Verben ihre semantische Funktion einbüßen und nur noch eine syntaktische Bedeutung haben. (Vgl. "Eine Folge dieser Entwicklung ist die Verlegung der eigentlichen Satzaussage in nominale Glieder bei gleichzeitiger Einbuße der semantischen Funktion der Verben zugunsten einer nur noch syntaktischen Bedeutung".) Über die stilistische Qualität solcher Nominalsätze ist damit noch nichts gesagt. Doch müßten wir diese Sätze zur Kenntnis nehmen und unseren Schülern in den oberen Klassen ihre Auflösung beibringen.

Eine andere, wohl aus der gesprochenen Sprache kommende Tendenz im heutigen deutschen Satzbau hängt mit der Neigung zur Konzentration eng zusammen. Gemeint ist das Bestreben, das Wesentliche durch die Aufgabe der Satzklammer früher mitzuteilen. Unter dem Begriff Satzklammer verstehen wir die Spannung erzeugende Trennung von syntaktisch gebräuchlichen Wortkombinationen, wie mehrteiligen Prädikaten, durch Einschub anderer Satzglieder, z.B. "Er ist wahrscheinlich schon nach Hause gegangen", bzw. beim Gliedsatz die Endstellung des finiten Verbs. Dieser für die deutsche Syntax typische Satzbau hat sich erst seit dem 16. Jahrhundert herausgebildet. Heute ist diese Entwicklung rückläufig. Manches, was bis vor kurzem durch die Satzklammer umschlossen wurde, wird jetzt ausgeklammert, z.B. im Hauptsatz:

5. "Das hat alles mit diesem Fall nichts zu tun" >

"Das hat alles nichts zu tun mit diesem Fall."

Im Nebensatz steht das Verb früher als bisher:

6. "Wir haben gesehen, daß dieses Problem mit der ganzen Frage der Umweltverschmutzung zusammenhängt" >

"..., daß dieses Problem zusammenhängt mit der ganzen Frage der Umweltverschmutzung."

Bei Doppelgliedern wird das zweite ausgeklammert:

7. "Ich habe nichts über seine Person, sondern nur etwas über seine Befähigung gesagt" >

"Ich habe nichts über seine Person gesagt, sondern nur etwas über seine Befähigung."

Ebenso werden ausgeklammert u.a. Appositionen, Vergleichsglieder und Nebensätze, z.B.

8. "Der Relativsatz muß hinter dem Wort, zu dem er gehört, folgen"

"Der Relativsatz braucht nicht mehr unmittelbar hinter dem Wort zu folgen, zu dem er gehört."

Die Entklammerung führt gelegentlich sogar dazu, daß trennbare Verben ungetrennt gebraucht werden, z.B.

9. "Ich erkenne seine Leistung an"

"Ich anerkenne seine Leistung."

Erklären lassen sich diese Vorgänge am ehesten eben als eine Tendenz zur früheren Mitteilung des Wesentlichen.

Der Wortschatz. Im Rahmen dieses Referats ist es nicht möglich, die Entwicklungen im deutschen Wortschatz der letzten Jahrzehnte auch nur andeutungsweise nachzuzeichnen. Hier kann nur auf einige Konsequenzen der schon mehrmals zitierten Forderung der neuen Lehrpläne ("lewende taal ... vir gebruik") hingewiesen werden. Ein hervorstechendes Kennzeichen der deutschen Sprachentwicklung seit 1945 ist die gewandelte Einstellung zu den Fremdsprachen. Der frühere Purismus ist abgelöst worden durch eine große Bereitschaft zur Übernahme von fremdem, im Westen vor allem englisch-amerikanischem Wortgut, z.B. Shorts, fair, Party, Publi-city, Interview, Hearing, Manager, Nonstopflug, Babysitter, Paperback usw. Wir dürfen in diesem Punkt ruhig konservativ sein und brauchen nicht gleich jedes neue Modewort im Munde zu führen. Andererseits dürfen wir nicht krampfhaft an einem früheren Sprachzustand festhalten wollen, wir müssen die heute gebräuchlichsten Wörter verwenden (z.B. Phantasie, Füllhalter), auch wenn uns ein anderes (älteres) mehr zusagt (z.B. Vorstellungskraft, Feder). Das heißt nicht, daß man deswegen alte Wörter wie ein Autowrack verschrotten sollte,

nur muß uns bewußt sein, daß man oft mit einem alten Wort die entsprechende Erscheinung in der heutigen Welt nicht trifft. Alte Wörter werden ja im allgemeinen nicht einfach durch neue ersetzt, obwohl es auch das gibt, sondern oft bezeichnen die neuen etwas anderes bzw. eine andere Einstellung, z.B. Weg - Straße - Autobahn; Mädchen - Mädels - Backfisch - Girl - Teenager (s.o. Weltbild der Sprache). Wir sollten auch nicht versuchen, alte Sprachreinigungsbestrebungen hier fortzusetzen und etwa gebräuchlich gewordene Fremdwörter durch eigene Neuschöpfungen ersetzen zu wollen, wie z.B. 'Tourist' durch 'Reisebeobachter'. Wir haben aus den eingangs erörterten Gründen keine andere Wahl, als das heutige Deutsch zu akzeptieren, wie es ist. Um den Anschluß an das heutige Deutsch zu finden, müssen wir unsere eventuell noch vorhandene Fremdwortfeindlichkeit überwinden. In modernen Wörterbüchern wie dem "Wahrig" ³⁾ sind die gebräuchlichsten Fremdwörter verzeichnet; daneben gibt es verschiedene eigene Fremdwörterbücher.

Die Fremdwortfreundlichkeit ist im übrigen ein gemeinsames Merkmal der Wortschatzentwicklung der heutigen europäischen Kultursprachen und fördert, u.a. auch durch Lehnübersetzungen und Lehnbildungen wie : Taschenbuch (< pocket book), Luftbrücke (< air lift), das Beste daraus machen (< to make the best of it), das Gesicht wahren (< to save one's face) die zunehmende gegenseitige Annäherung der westlichen Sprachen.

Wohl das Hauptkennzeichen der gegenwärtigen Wortentwicklung ist die Differenzierung. Der Wortschatz erweitert sich in ungeheurem Maße, teils - wie wir gesehen haben - durch Entlehnung aus anderen Sprache und durch Lehnprägung, vielfach auch durch Ableitung (z.B. Ende > beenden > Beendigung) und am stärksten durch Zusammensetzung (z.B. Brief-

marke, Fernsehen, Schüler selbstverwaltung, Bedarfs-Fluggesellschaften usw.). Die am stärksten betroffenen Sachgebiete sind die gesamte Technik und Industrie, die Wissenschaften, die Politik, das Verwaltungswesen und der Sport. Die Kenntnis ihrer wichtigsten Begriffe ist nicht nur zur Verständigung über das betreffende Sachgebiet nötig, sondern in einem viel umfassenderen Sinn für den Anschluß an das heutige Deutsch. Die lebendigen, anschauungskräftigen und meistgebrauchten Wörter und Wendungen im heutigen Deutsch sind Metaphern aus den genannten Bereichen der modernen Zivilisation, z.B. etwas ins Rollen bringen, jemandem grünes Licht geben; hoch im Kurs stehen; steril, immun sein, eine Sache durchleuchten; Gleichgewicht, Spannkraft, Triebfeder; Reaktion, Substanz, sich herauskristallisieren; jemanden bremsen, sich einschalten, Dampf ablassen, auf Touren kommen u.dgl. 4)

Sicher ist es vom Ausland her schwer, mit dieser rasanten Entwicklung schrittzuhalten. Andererseits können wir ziemlich weit kommen, wenn wir uns regelmäßig in deutsch über heutiges Geschehen informieren. Es kommt auf die Sachbezogenheit des Sprachgebrauchs und Sprachenlernens an. Nur wenn man die Sachen selbst durch die Zielsprache kennenlernt, wird man sich die entsprechenden Bezeichnungen aneignen können. Durchs Übersetzen kann das niemals geschehen. Legen wir jedoch die Sach- und Situationsgebundenheit zugrunde, werden unsere sprachlichen Äußerungen zugleich stilistisch profitieren: wir werden dann nämlich im Wortschatz genauer unterscheiden lernen, z.B. Kindergarten/Vorschule, streng/autoritär, Landesvater/Ministerpräsident, Schwimmbad/swimming pool, Bauernhof/Farm, Garage/Tankstelle/Werkstatt/Autohandlung, Versammlung/Tagung/Konferenz/Sitzung usw. (vgl. oben Wortfeld).

Auch hier kann unsere Aufgabe nur angedeutet werden: wir müssen uns um den möglichst genauen Ausdruck bemühen, indem wir bei unserer regelmäßigen Lektüre ständig auf den heutigen Gebrauch achten. Es kommt eben entscheidend darauf an, daß wir uns, unter Ausschaltung der Muttersprache, die beschriebene Wirklichkeit geistig aneignen. Voraussetzung ist einmal die eigene Anschauung und zum anderen viel Übung in der genauen sprachlichen Bezeichnung.

IV Unsere Aufgabe

Dieses Referat hatte zwei Ziele: die Information und die Motivation. Informiert sollten Sie werden über die vielen, zum Teil tiefgreifenden Unterschiede zwischen dem durchschnittlichen Deutsch auf unseren Schulen und dem heutigen Deutsch, über die Gründe für diese Kluft und die Möglichkeiten ihrer Überwindung. Motiviert sollten Sie werden zum Handeln. Sie sollten dazu angespornt werden, diese Möglichkeiten zu verwirklichen, sich selbst zu erneuern und mit Ihren Schülern den Anschluß an das heutige Deutsch zu suchen.

Wir stehen damit vor einer großen, aber lohnenden Aufgabe, und einer, die sich durchaus bewältigen läßt. Wir müssen dazu aber etwas tun. Ich denke dabei an folgendes:

1. Wir müssen wollen, d.h. wir müssen bereit sein, ständig dazulernen und uns fortzubilden; wir sollten aufgeschlossen sein für Neues, den Kontakt untereinander und mit Deutschen suchen, unsere Hemmungen überwinden und so viel wie möglich deutsch sprechen.
2. Wir müssen Hilfsmittel beschaffen, auch wenn sie etwas kosten, z.B. gute Wörterbücher, vor allem ein modernes einsprachiges; mindestens eine für die Spracherlernung geeignete Zeitung oder Sprachillustrierte zur eigenen regelmäßigen Lektüre, wie auch für die Schüler;

eine Fachzeitschrift, die sich mit Problemen des Faches befaßt und uns über neue Entwicklungen informiert; einen modernen Fremdsprachenkurs mit Sprechübungen für den eigenen Gebrauch und für die Schüler - dazu ein Tonbandgerät (ganzes Sprachlabor ist nicht unbedingt nötig).

3. Im Unterricht sollten wir das heute gebräuchliche Deutsch lehren, auch das gesprochene, und zwar sowohl was die Strukturen wie auch den Wortschatz betrifft (Grundwortschatz!); wir sollten moderne Lehrmittel und Methoden benutzen (audio-visuell) und das Pauken nach Grammatikregeln und das Übersetzen auf ein Mindestmaß beschränken; wir sollten interessante Inhalte bieten und öfter zusätzliches sprachliches Material heranziehen; schließlich sollten wir lernen, in der Zielsprache zu unterrichten.

Literaturhinweise

- Bausinger, Hermann: Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen (= 2. Band zur Fernsehserie Deutsch für Deutsche). Fischer Taschenbuch 6145. 1972.
- Dornseiff, Franz: Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. De Gruyter, Berlin 4. Aufl. 1954.
- Der große Duden. Bibliographisches Institut, Mannheim, 16. Aufl. 1967: 1 Rechtschreibung, 4 Grammatik.
- Eggers, Hans: Entwicklungstendenzen in der heutigen deutschen Schriftsprache. In: Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Hochschulgermanisten aus dem Ausland. München 1971, S. 139-141.
- Ders.: Wandlungen in der Gegenwartssprache. In: Beiträge zu den Ferienkursen des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Hochschulgermanisten aus dem Ausland 1966, S. 53-60.
- Moser, Hugo: Sprachnorm und Sprachwandel. In: Probleme des Deutschen als Fremdsprache, hrsg. v. Manfred Triesch, Hueber, München 1969, S. 33-46.

Oehler, Heinz: Grundwortschatz Deutsch. Klett, Stuttgart 1966, 2. Aufl. 1972.

Syllabusse vir Duits (Derde Taal) vir Junior en Senior Sekondêre Kursusse. Departement van Onderwys van die Provinsiale Administrasie van die Kaap die Goeie Hoop. Geldig vanaf 1 Januarie 1974. (Afgerol).

Steger, Hugo: Vorrede zu 'Texte gesprochener deutscher Standardsprache I' (=Heutiges Deutsch II/I). Hueber/Schwann, München/Düsseldorf 1971, S. 7-16.

Tschirsch, Fritz: Geschichte der deutschen Sprache II: Entwicklungen und Wandlungen der deutschen Sprachgestalt vom Hochmittelalter bis zur Gegenwart (= Grundlagen der Germanistik 9). Schmidt, Berlin 1969.

Ulrich, Winfried: Linguistische Grundbegriffe. Hirt, Kiel 1972.

Wahrig, Gerhard: Deutsches Wörterbuch. Mit einem "Lexikon der deutschen Sprachlehre". Bertelsmann, Gütersloh 1968.

Anmerkungen

- 1) Es handelt sich um folgende Referate: D. v.d. Vyver, Der Tempusgebrauch der deutschen Sprache der Gegenwart; G. Dedekind, Der Konjunktiv. Der Herausgeber verhandelt z. Zt. mit den Referenten über eine mögliche Veröffentlichung im nächsten Heft des DUSA. (Anm. des Herausgebers)
- 2) Eggers, Entwicklungstendenzen, S. 139-141
- 3) Siehe "Literaturhinweise"
- 4) Tschirsch, S. 236-238

Ulrich Plüddemann

Rezensionen

J.F. Page (Ed.): Penguin German Reader. Penguin: Harmondsworth 1970

Das Buch versteht sich als Lesebuch für Studierende, die sich erste Grundkenntnisse des Deutschen bereits erworben haben. Die Anthologie bietet in 120 Stücken einen recht repräsentativen Querschnitt durch die vielfältigen Sprachschichten der zeitgenössischen deutschen Sprache. Die älteste Textprobe stammt aus dem Jahre 1949, die Mehrzahl der Texte aus den späten sechziger Jahren. Die Textproben sind durchweg kurz, im Durchschnitt 1 bis 2 Seiten, die längsten etwa 4 Seiten. Grob gesprochen sind etwa folgende Textarten und Sprachschichten vertreten: moderne deutsche Lyrik - 14 Gedichte; moderne "literarische" Prosa - 62 Seiten; modernes Drama - 17 Seiten (in allen drei Gattungen sind die bekanntesten Namen vertreten: Böll, Frisch, Dürrenmatt, Schnurre, Hildesheimer, Borchert, Lenz, und viele andere mehr); aktuelle und kommentarfreie Zeitungsberichte (vom Banküberfall bis zum Wetterbericht und der Eheberatung in "Brigitte") - 50 Seiten; Feuilleton aus deutschen Wochenzeitschriften (bei deutlicher Bevorzugung der "Zeit") - 15 Seiten; deutsche Zeitgeschichte aus Wochenzeitschriften, aus politischem Kommentar und größeren Geschichtswerken (Golo Mann) - 26 Seiten; Kommentare zu aktuellen Problemen (Mauer, Städteplanungen, EWG, usw.) - 15 Seiten; allgemeine Texte (Horoskop, Gebrauchsanweisungen für Münzfernsprecher, Heiratsinserate, Verkehrsverhaltensratgeber, VW-Annonce, usw.) - 20 Seiten. Etwas zu kurz kommen nach Meinung des

Rezensenten Textproben aus den Geisteswissenschaften mit reflektierenden und abstrahierenden Gedankenführungen. Auf dem anderen Ende der Skala fehlen Beispiele aus der Umgangssprache des Alltags völlig.

Die durchweg sehr kurzen Auszüge aus der belletristischen Prosa können wohl nur als Textproben aus der modernen Dichtung gemeint sein. Wegen ihrer Kürze und wegen fehlender Einführungen in die inhaltlich-epischen Zusammenhänge, denen sie entnommen sind, stehen sie lose im Raum. Sie können nicht einmal als charakteristische Muster für die jeweiligen Schriftsteller dienen, sind demnach kein Ersatz für einen umfassenderen Literaturunterricht.

Aufs Ganze gesehen hat der Herausgeber ein sehr brauchbares Büchlein geschaffen, das dem zeitgenössischen Bedürfnis nach aktuellen und zeitgemäßen Textunterlagen im deutschen Fremdsprachenunterricht entgegenkommt. Das Buch eignet sich als Materialgrundlage für den Lektüreunterricht (Std. X und erstes Universitätsjahr), für den Konversationsunterricht mit Fortgeschrittenen (Schule und Universität), für sprachwissenschaftliche und sprachtheoretische Übungen zur deutschen Gegenwartssprache (2. und 3. Studienjahr) und auch als indirekte Deutschlandkunde. Letztere bleibt allerdings im wesentlichen auf die Bundesrepublik beschränkt, da die Deutsche Demokratische Republik nur mit einigen literarischen Textproben vertreten ist (Schrittmatter, Deicke, z.B.)

Ein deutsch-englisches Glossar am Ende eines jeden Textbeispiels erleichtert dem Anfänger die Lektüre und erspart ihm bei vielen, in den normalen Schullwörterbüchern nicht geführten Angaben aufwendiges und zeitraubendes Nachschlagen in größeren Lexika (Büttenrede, Schunkeln, Kasinogeist, Einfüllstutzen, Bürgerschreck, geplatze Verlobung, usw.)

Bedauerlich und den Nutzen des Buches gerade für Südafrika beeinträchtigend ist der Umstand, daß die Zahl der Druckfehler das Maß des selbst heute Üblichen doch etwas über-

schreitet.

PRAXIS DEUTSCH. Zeitschrift für den Deutschunterricht.
Velber bei Hannover; Friedrich Verlag.
Ab Januar 1974 zweimonatlich.

Die Herausgeber dieser völlig neuen Zeitschrift zum Problemkreis des Deutschunterrichts versprechen ihren Abonnenten erstens "Schulpolitisches Engagement", zweitens "Theorieoffene Praxis und Praxisorientierte Theorie" und drittens "Systematische Information". In einem recht unkonventionell gehaltenen Vorwort verkünden sie einen neukonzipierten Beitrag zur reformbedürftigen Deutschunterrichtspraxis "ohne modischen Firlefanz". Entsprechend den obengenannten Programmprinzipien gliedert sich jedes Heft der Zeitschrift in drei Abschnitte: "Magazin", "Modelle" und "Kartei".

Das "Magazin" befaßt sich mit aktuellen schulpolitischen Fragen in der Bundesrepublik. Es enthält sachliche Informationen und Berichte über schulpolitische Ereignisse (Tagungen, Konferenzen, Kongresse, Regierungsbeschlüsse, usw.), ferner Diskussionsbeiträge zu aktuellen Fragen (neue Lehrbücher, neue Lehrpläne und Lehrplanrichtlinien, pädagogische Konzepte wie etwa die Chancengleichheit, usw.), außerdem Satiren und Glossen im Stile deutscher Studentenzeitschriften über diverse gute (oder auch ungute) alte Gepflogenheiten im herkömmlichen Deutschunterricht (Besinnungsaufsatz, literarische Interpretation, ästhetische Wertung, usw.). Das "Magazin" ist somit in seiner Mischung aus sachlicher Information, nüchterner oder auch scharf polemischer Diskussion und ausgesprochen bissiger Satire für den Deutschlehrer in Südafrika nur insofern von Bedeutung, als er sich hier über das allgemeine Unterrichts- und Schulklima in Deutschland informieren kann.

Der Teil "Modelle" bringt moderne Unterrichtsbeispiele für alle Altersgruppen und aus allen Klassenstufen. Er ent-

hält im wesentlichen Erfahrungsberichte aus der bundesrepublikanischen Klassensituation. Das Probeexemplar, das dem Rezensenten vorlag, befaßt sich etwa mit der sprachlichen Erarbeitung von Gebrauchstexten aus der deutschen Gegenwartssprache. Der Schüler soll, so heißt es dort, den "selbständigen Umgang mit Texten" lernen, dabei aber nicht nur den Informationsgehalt des Textes als solchen sondern auch dessen unterschwellige Intentionen und Abhängigkeiten erkennen können. Die Erarbeitung eines Spielwarenkatalogtextes ergibt etwa, daß der Text den kindlichen Leser nicht nur informieren sondern auch seine Wünsche wecken, steuern und beeinflussen will. Ein anderes Unterrichtsmodell erarbeitet einen Vergleich verschiedener Zeitungsberichte zu ein und demselben Geschehen - und zwar in der didaktischen Absicht, das kritische Leseverhalten zu schärfen und "informierende Sprache von einer Sprache zu unterscheiden lernen, die vornehmlich Emotionen anspricht". Auf ähnlich didaktischer Grundlage stehen Textanalysen aus TV-Ankündigungen (zu durchschauen ist die "Doppelfunktion von Information und Appell"), aus der Jugendzeitschrift "Bravo" (Popstar-Porträt, das u.a. "den unkritischen Identifikationsprozeß des Lesers mit dem Star" entlarven soll), aus Frauenzeitschriften (um den unterschwellig vorhandenen Zusammenhang zwischen Redaktionsteil und Werbungs- teil der betreffenden Zeitschrift aufzudecken). Wenngleich in all diesen Modellen das aufklärerische Engagement manchmal etwas zu sehr im Vordergrund steht, so kann der hiesige Deutschlehrer aus der Methode der vorgelegten Modelle, aus der gründlichen Durchführung und aus der Vollständigkeit der textlichen Erarbeitung doch entscheidende Anregung für seine eigene Unterrichtspraxis bekommen. Insofern könnte die neue Zeitschrift trotz ihrer starken Situationsbezogenheit auf bundesrepublikanische Verhältnisse auch für den Deutschunterricht in Südafrika (etwa für die Übungen zur deutschen Gegenwartssprache im 2. und 3. Universitätsjahr) von großem Nutzen sein. Für die noch ausstehenden Hefte

des laufenden Jahrgangs sind die folgenden Modellthemen angekündigt: "Sprache als soziales Handeln", "Rechtschreibung", "Spiele mit Sprache", "Grammatik als Sprachförderung", "Literaturbetrieb".

Der "Kartei"-Teil der Zeitschrift enthält ausführliche und einigermaßen informierende Rezensionen über neue Veröffentlichungen zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts, der Linguistik und des Literaturunterrichts. Die Rezensionen sind so gedruckt, daß die Seiten herausgetrennt, aufgeschnitten und in einer Zettelkartei angelegt werden können.

Gerhard Kirchoff (Hersg.): Deutsche Gegenwart. München: Hueber Teil 1 1972, Teil 2 1970

Der 1. Teil dieser Anthologie bringt Prosa und Lyrik "aus der frühen deutschen Gegenwart nach 1945". Die Sammlung versteht sich somit als eine Textauswahl aus den "Wurzeln und Anfängen" der deutschen Dichtung nach 1945. Der Band enthält Prosa- und Gedichttexte, wie sie in den Jahren 1945-1960 das literarische Bild der Bundesrepublik bestimmten, d.h., daß manches aus der Zeit vor 1933 stammt (Kafka, Musil, Broch, Hesse). Aufgenommen sind etwa 110 Seiten Kurzprosa und 16 Seiten gemäßigt "moderne" Lyrik (Celan neben Bergengruen, Enzensberger neben Carossa). Für die südafrikanischen Schulverhältnisse besonders brauchbar sind die 35 Seiten Wort- und Sacherklärungen und die 35 Seiten Bio- Bibliographische Notizen zu den einzelnen Dichtern und Verfassern.

Der 2. Teil versteht sich indirekt als chronologische Fortsetzung des ersten (Untertitel: "Schritte über alte Grenzen"). Texte aus der Zeit nach 1958 wurden nun stärker berücksichtigt (obwohl nicht ausschließlich), der Herausgeber war bemüht, die literarischen Gepflogenheiten in Lyrik und Kurzprosa (aber auch Roman auszüge) der frühen sechziger Jahre einzufangen. Teil 2 ist somit in gewissem Sinne "moderner" als Teil 1. Das gilt vor allem für die Lyrik auswahl, in

in welcher mit Ausnahme von Brecht und Hesse fast nur zeitgenössische - wenn auch z.T. bereits verstorbene - Dichter vertreten sind (Celan, Kunert, Heißenbüttel, Leonhard, Kaschnitz, Huchel, u.a.). Deshalb wohl auch sind die Anmerkungen zu den nicht immer ganz leichten Gedichten viel umfangreicher (50 S.) und auch interpretatorisch gründlicher als im 1. Teil. Die Kurzprosa auswahl umfaßt 140 Seiten - also auch hier ein Zuwachs im Umfang -, denen wiederum sehr nützliche Worterklärungen (34 Seiten) beigelegt sind. Auch die Bio- Bibliographischen Dichterprotrats sind hier sehr ausführlich.

Ein 3. Teil, der die Zeit bis in unsere Tage aufarbeiten soll, ist vom Herausgeber angekündigt.

Über Auswahl und Zusammenstellung derartiger Anthologien mag man sich immer streiten. Zweifellos jedoch stellt das hier rezensierte Lesebuch eine sehr brauchbare Arbeitsgrundlage zur ersten Einführung in die moderne deutsche Literatur nach 1945 dar. Brauchbar für den Deutschunterricht in Südafrika etwa in den "spezialen" Anfängerkursen unserer Universitäten, aber auch in den oberen Schulklassen des deutschen Fremdsprachenunterrichts, sofern ein dynamischer Lehrer mit Eigeninitiative seinen Schülern etwas mehr bieten möchte als das im offiziellen Lehrplan vorgeschriebene.

L. Klier/U.Martin (Hersg.): Deutsche Erzählungen für Ausländer. München: Hueber. Band 1 1971⁵, Band 2 1972⁵

Das hier angezeigte Lesebuch will keine repräsentative Sammlung moderner deutscher Literatur sein. Es ist als praktisches Arbeitsbuch für den fremdsprachlichen Deutschunterricht gedacht. Es entspricht in hervorragender Weise den Bedürfnissen unserer Staatsschulen, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Die fast ausschließlich von modernen Autoren stammenden Erzählungen (Ausnahme Hebel)

sind nach dem Prinzip der "Erzählbarkeit und Diskutierbarkeit" für die Unterrichtspraxis ausgewählt worden. Es überwiegt die Gattung der modernen Parabelerzählung (Kusenberg, Brecht, Spoerl, Roda, u.a.), aber auch normale Kurzgeschichten (Borchert, Böll) sind vertreten. Jeder Text hat sowohl einen leicht verständlichen Handlungsablauf als auch eine klar umrissene aufklärerische Aussage zu aktuellen Zeitproblemen. Die darin enthaltenen didaktischen Möglichkeiten werden in praktischen Übungen zu jedem Text sehr geschickt ausgewertet: Fragen zum Inhalt, Verständnisübungen, Konversationsübungen mit bereitgestelltem Stichwortvokabular aus dem Text, Syntax- und morphologische Verwandlungsübungen zur Festigung bestimmter Sprachmuster mit dem Material der Textvorlage.

Als Parabelgeschichten sind die meisten Texte leicht verständlich (praktischer Stil). Außerdem erleichtern ausführliche Wort- und Sacherklärungen (auf deutsch) das Verständnis und beschleunigen den Lesevorgang als solchen. Somit erfüllen die beiden Bändchen in wünschenswertester Weise eine gerade in unseren Schulen dringend erforderliche Doppelfunktion: den Schüler über die Förderung der praktischen Sprachfähigkeit allmählich zum Lesen anspruchsvollerer deutscher Prosa zu führen. Das Lesebuch ist allen Deutschlehrern im fremdsprachlichen Deutschunterricht aufs wärmste zu empfehlen.

H. Griesbach (Hersg.): Deutsch für Fortgeschrittene. Texthefte mit Übungen. München: Hueber. a) Moderne Welt 1 1973³, b) Moderne Welt 2 1973², c) Ernste und heitere Erzählungen 1972, d) Humor und Satire 1972.

Die Texthefte, die Griesbach in seinem Unterrichtswerk "Deutsch für Fortgeschrittene" (neben der "Deutschen Grammatik im Überblick", den "Sprachheften" mit Übungen zur Grammatik, zum Wortschatz und zum Ausdruck und den "Sprech-

übungen" für Klasse und Sprachlabor) vorlegt, sind zur Intensivierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts auf etwas fortgeschrittener Ebene gedacht. Jeder Textabschnitt wird durch folgende Übungen ausgewertet: A. Fragen zum Textinhalt, die als Richtlinien zum Verstehen dienen sollen, B. Fragen zum Textverständnis, C. Aufgaben zur Erweiterung und Festigung des Ausdrucks und des Wortschatzes, D. Grammatische Ergänzungs- und Verwandlungsübungen, E. Syntaktische Verwandlungsübungen. In einigen schwierigen Fällen werden Wort- und Sacherklärungen sparsam aufgeführt.

Alle Bände enthalten nur moderne Texte. In c) und d) spiegelt sich moderner deutscher Humor in relativ willkürlichem Spektrum, überwiegend von noch lebenden Autoren. Die Geschichten, Parabeln, Glossen und Satiren sind im allgemeinen sprachlich und inhaltlich leicht verständlich und eignen sich neben ihrer sprachpraktischen Verwendung auch als Diskussionsgrundlage im Konversationsunterricht.

In a) und b) werden Sachtexte verschiedenster Schwierigkeitsgrade aus allen Bereichen des modernen Lebens angeboten (Presse, Populärwissenschaft, Sport, soziale Fragen, Politik, Raumfahrt, Umweltschutz, Feuilleton, usw.). Somit bietet sich dem Schüler ein Wortschatzmaterial dar, das ihm in den hieszulande gängigen Pflichtsprachlehren kaum jemals begegnet, das aufzuarbeiten aber dringendes Anliegen unseres fremdsprachlichen Deutschunterrichts an den Schulen sein sollte. In dieser Aufgabe können gerade die Bände Moderne Welt 1 und 2 ein unschätzbare ergänzendes Hilfsmittel sein. Die dabei automatisch einfließende "Deutschlandkunde" sei nur am Rande erwähnt.

KvD

GERMANISTENVERBAND

INTERNATIONALE DEUTSCHLEHRERTAGUNG

Alle Mitglieder werden noch einmal an die Internationale Deutschlehrertagung vom 4. - 9. August 1974 in Kiel, Westdeutschland, erinnert, auf die durch Rundschreiben bereits hingewiesen wurde.

FORTBILDUNGSKURSUS DES GOETHE-INSTITUTS

Die Deutsche Botschaft (P. O. Box 2023, Pretoria) erbittet Meldungen zum nächsten Fortbildungskurs für ausländische Deutschlehrer und Germanisten Januar/Februar 1975 in München. Stipendien gehen vorzugsweise an Personen,

- (i) die bei der Ausbildung des Deutschlehrernachwuchses mitwirken,
- (ii) die an der Auswahl oder Erstellung von Lehrmaterial beteiligt sind,
- (iii) die im Prüfungswesen die Zielsetzung der Lehrinhalte im Fach Deutsch mitbestimmen.

Auskunft über Einzelheiten erteilt die Deutsche Botschaft (Telefon Pretoria 74-5931) oder der Sekretär des SAGV.

STELLENGESUCH

Herr Erich Smolenski (M.A. Port Elizabeth) sucht Anstellung als Senior Lektor an einer germanistischen Abteilung.

Anschrift: D-4973 VLOTHO
Winterbergstraße 26
Deutschland